



جامعة أسوان

كلية التربية

قسم الصحة النفسية

فعالية برنامج إرشادي قائم على السيكودراما في تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية

رسالة مقدمة من

نجلاء إبراهيم أبو الوفا وهب الله

للحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص صحة نفسية

إشراف

د/ مدحت ألطاف عباس

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية

جامعة أسوان

د/ عبير الدسوقي متولى

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية

جامعة أسوان

٢٠١٥م/١٤٣٦هـ


بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم

"إن اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ"

صدق الله العظيم

(سورة الرعد، الآية ١١)



كلية التربية بأسوان

قسم الصحة النفسية

اسم الباحثة: نجلاء إبراهيم أبو الوفا وهب الله

الدرجة العلمية: ماجستير في التربية تخصص (صحة نفسية)

القسم التابع له: قسم الصحة النفسية

اسم الكلية: كلية التربية بأسوان

الجامعة: جامعة أسوان

تاريخ المناقشة: ٢٠١٥/٣/١١م

سنة المنح: ٢٠١٥



كلية التربية بأسوان

قسم الصحة النفسية

رسالة ماجستير

اسم الباحثة: نجلاء إبراهيم أبو الوفا وهب الله

اسم الرسالة: فعالية برنامج إرشادي قائم على السيكودراما في تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية

اسم الدرجة: ماجستير في التربية تخصص (صحة نفسية)

لجنة الإشراف:

١. **الدكتور / مدحت ألطاف عباس:** أستاذ الصحة النفسية المساعد، كلية التربية، جامعة أسوان.

٢. **الدكتورة / عبير الدسوقي متولي:** مدرس الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة أسوان.

لجنة فحص وتقييم الرسالة:

١. **أ.د/ يوسف عبداللاه عبدالصبور:** أستاذ الصحة النفسية ووكيل كلية التعليم الصناعي، كلية التربية – جامعة سوهاج.

٢. **أ.د/ خيري أحمد حسين:** أستاذ الصحة النفسية ورئيس قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة أسوان.

٣. **د/ مدحت ألطاف عباس:** أستاذ الصحة النفسية المساعد – كلية التربية – جامعة أسوان.

تاريخ المناقشة: ١١/٣/٢٠١٥

الدراسات العليا:

ختم الإجازة	**أجيزت الرسالة بتاريخ**
موافقة مجلس الكلية	**موافقة مجلس الجامعة**

مستخلص الدراسة

اسم الباحثة: نجلاء إبراهيم أبو الوفا وهب الله

عنوان الدراسة: فعالية برنامج إرشادي قائم على السيكودراما في تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

جهة البحث: كلية التربية بأسوان – جامعة أسوان.

هدفت الدراسة الحالية بشكل أساسي إلى التحقق من فعالية برنامج ارشادي قائم على السيكودراما في تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، وذلك من خلال معرفة الفروق بين تلاميذ المجموعة الإرشادية في القياسين القبلي والبعدي في مقياس مفهوم الذات، واستمرارية البرنامج الإرشادي السيكودرامي بعد الانتهاء من التطبيق على المجموعة الإرشادية في القياسين البعدي والتتبعي بعد الانتهاء من البرنامج وأثناء فترة التتبع، وقد تمثلت عينة الدراسة من (١٦) تلميذاً وتلميذة ذوي درجات منخفضة في مقياس مفهوم الذات (إعداد: وليم فيتس، ترجمة: صفوت فرج وسهير كامل، ١٩٩٨)، ودرجات مرتفعة في مقياس خصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (إعداد: نبيل شرف الدين، ٢٠٠٨)، واختبار القدرات العقلية (إعداد: فاروق موسى، ٢٠٠٤)، واستمارة بيانات الحالة (إعداد: الباحثة)، واختبار الأنشطة الابتكارية (إعداد: مجدي حبيب، ٢٠٠٨)، واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (إعداد: معمر نواف، ٢٠٠٠)، واستمارة تشخيص المدرسين لكل من الصعوبة والموهبة (إعداد: الباحثة)، والبرنامج السيكودرامي (إعداد: الباحثة)، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج كان أهمها:-

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الإرشادية على مقياس مفهوم الذات في القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على درجة مفهوم الذات للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بين الذكور والإناث في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي السيكودرامي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الارشادية على مقياس مفهوم الذات في القياسين البعدي والتتبعي بعد شهرين من تطبيق البرنامج الإرشادي السيكودرامي.

الإهداء

إلى الذين قال الله عز وجل فيهم

"لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا"

(سورة الأحزاب، الآية ٢١)

إلى روحِ والدي الذي غرس في نفسي محبة الله "عز وجل" منذ الطفولة، وحبب إليّ كتاب الله الحكيم والسنة المطهرة؛ وأورثني بحبها كنزاً لا يفنى. أقدم هذا الجهد المتواضع، داعية الله عز وجل "بأسمائه الحسنى وصفاته العلا أن يجعله في ميزان حسناته يوم القيامة وأن ينزل على روحه الرحمة والمغفرة والرضوان.

شكر وتقدير

الحمد لله الذي أكمل لنا الدين، وأتم علينا النعمة، ورضى لنا الإسلام ديناً والصلاة والسلام على صفوة خلقه، وإمام رسله، وخاتم أنبياءه: "محمد بن عبدالله" بعثه الله رحمة للعالمين، وهادياً للناس أجمعين، وأيده بالقرآن الكريم؛ ليكون دليلاً على صدقه، وأنه مرسل من قبل ربه؛ وليكون منهج رسالته، ودستور دعوته، فأنار به سبيل الرشاد، وطمس به معالم الضلال، وكون بتعاليمه الرشيدة، وآدابه السامية، وأصوله الحكيمة، وحدوده الزاجرة، خير أمة أخرجت للناس. يقول الحق سبحانه وتعالى: "**رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ**"(١).

يسعدني ويشرفني أن أتوجه بخالص الشكر والعرفان وأسمى آيات التقدير إلى الدكتور / **مدحت ألطاف عباس**، أستاذ الصحة النفسية المساعد بكلية التربية جامعة أسوان، والذي شرفت بالتلمذة على يديه في مرحلة الدراسات العليا، واستفدت من توجيهاته لما قدمه من جهد علمي مشكور، فله مني خالص الشكر والتقدير. وبأسمى آيات الشكر والتقدير أتقدم بالشكر إلى الدكتورة / **عبير الدسوقي متولي** مدرس الصحة النفسية بكلية التربية بأسوان، لما قدمته من وقت وجهد وإشراف على البحث، إذ كان لإرشاداتها عظيم الأثر بالنهوض بهذا البحث واكتماله، فلها كل شكر وتقدير.

كما يشرفني ويسعدني أن تكون لجنة المناقشة والحكم من عالميين جليلين في الصحة النفسية: الأستاذ الدكتور / **يوسف عبدالصبور عبداللاه** أستاذ الصحة النفسية ووكيل كلية التعليم الصناعي – جامعة سوهاج، والأستاذ الدكتور / **خيري أحمد حسين** أستاذ الصحة النفسية ورئيس قسم الصحة النفسية بكلية التربية – جامعة أسوان، على استجابتهما الكريمة وقبولهما مناقشة الرسالة رغم مشاغلهما الكثيرة، أسال الله تعالى أن يعلي قدرهما، ويرفع درجتهما، وأن يمتعهما وأهلهما بالصحة والعافية، بارك الله فيهما وجزاهما عني خير الجزاء.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى أسرة كلية التربية بأسوان، وعلى رأسها الأستاذ الدكتور/ **سعيد القاضي** أستاذ أصول التربية وعميد كلية التربية بأسوان، والأستاذ الدكتور/ **حسن علام** أستاذ علم النفس التربوي ووكيل الكلية للدراسات العليا. كما يسرني أتقدم بخالص الشكر والتقدير والتحية إلى الأخوة الإداريين بمكتبة الكلية والدراسات العليا.

---

(١) سورة النمل، الآية (١٩).

كما أتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير إلى **أمي** الحبيبة حفظها الله على تشجيعها الدائم، ودعواتها الصادقة، وكذلك **إخوتي** على تشجيعهم الدائم لي ودعائهم لي بالتوفيق، فكانوا خير عون لي، متعهم الله بالصحة والعافية، وجزاهم الله عني خير الجزاء.

ولا يفوتني أن أذكر صاحب الفضل عليّ بعد الله عزو جل، والدي الحبيب مربي الأجيال، فضيلة الشيخ **الأستاذ/ إبراهيم أبو الوفا** الذي علمني الشعر وعرفني التاريخ، وأني أكاد أحس بروحه ترفرف حولي فرحاً، وكان أخر كلامه لي في خطاباته قبل أن يتوفاه الله بيوم وأنا أبعد عنه آلاف الكيلو مترات"

– فَوَاللَّهِ لَأَنْ يُهْدَى بِكَ رَجُلٌ وَاحِدٌ خَيْرٌ لَكَ مِنْ حُمْرِ النَّعَمِ..... "، رحمه الله رحمة واسعة، فله مني خالص الدعاء بالمغفرة والرحمة.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير لزوجي الغالي ورفيق عمري الدكتور / **محمد محمود علي** أستاذ الهندسة الكهربية المساعد بكلية الهندسة بأسوان لما قدمه من تشجيع دائم ومعاونة صادقة، ووقت وجهد لمراجعة البحث ولإخراج هذا العمل في أفضل صورة، بارك الله فيه وحفظه لي إن شاء الله تعالى. كما أتقدم بأسمى المعاني السامية لأبنائي: **محمود وفاطمة وإبراهيم ومريم وتسنيم ويوسف** لتشجيعهم لي ومساعدتي في التدرب على السيكودراما، فجزاهم الله خير الجزاء وبارك الله عز وجل لي فيهم وحفظهم من كل سوء.

وأخيرا فإنني لا أدعي أنني بلغت الغاية وحسبي أنني حاولت، فالكمال لله وحده، وذلك فضل الله يؤتيه من يشاء والله ذو الفضل العظيم.

الباحثة

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

قائمة الموضوعات

تابع قائمة الموضوعات

تابع قائمة الموضوعات

تابع قائمة الموضوعات

تابع قائمة الموضوعات

قائمة الجداول

تابع قائمة الجداول

تابع قائمة الجداول

قائمة الأشكال

تابع قائمة الأشكال

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

أولاً: مقدمة

ثانياً: مشكلة الدراسة وأسئلتها

ثالثاً: أهمية الدراسة

رابعاً: أهداف الدراسة

خامساً: الأدوات المستخدمة في الدراسة

سادساً: مصطلحات الدراسة

سابعاً: إجراءات الدراسة

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

أولاً: مقدمة

يُعتبر الموهوبون الثروات الحقيقية لشعوبهم، بل أهم مواردها البشرية. فعن طريقهم تنعقد الآمال لمواجهة وحل المشكلات التي تعترض مسيرة التنمية، ومواجهة التحديات، لذلك أصبح الاهتمام باكتشافهم وتهيئة طرق رعايتهم والعمل على حسن استثمار طاقتهم وقدراتهم ضرورة ملحة يفرضها التقدم العلمي والتكنولوجي في المستقبل.

وفي هذا الإطار يظن البعض أن الموهوبين ليسوا في حاجة الى خدمات توجيهية وإرشادية نظراً لكونهم أذكياء، أو قادرين على التعلم، ولكن كشفت نتائج العديد من الدراسات أن نسبة غير ضئيلة منهم يعانون من مشكلات مختلفة، ويواجهون بعض المعوقات في بيئاتهم الأسرية والمدرسية والمجتمعية وأن هذه المشكلات لا تُعَّرض استعداداتهم الفائقة للذبول والتدهور فقط، وإنما تهدد أمنهم النفسي أيضاً وتولد داخلهم الصراع والتوتر، كما تفقدهم الحماس والشعور بالثقة، وقد تنحرف باستعداداتهم عن الطريق المنشود لتأخذ مساراً عكسياً له مضاره عليهم وعلى مجتمعاتهم (عبدالمطلب القريطي، ٢٠٠١: ١٤٧).

وقد تمثل صعوبات التعلم مشكلة نفسية وتربوية واجتماعية، تؤثر على التلميذ الذي يعاني منها، كما تؤثر على أسرته وعلى علاقته بزملائه، مما يستلزم التدخل التربوي واستخدام فنيات الإرشاد والعلاج النفسي الملائمة، لكي يسهم في تخفيف حدة معاناة هؤلاء التلاميذ من إحباطات متكررة، نتيجة ضعف تحصيلهم الدراسي أو نتيجة نشاطهم الزائد مع تمتعهم بقدرة عقلية تسمح لهم بتبني مواقف عدوانية تجاه الذات كالشعور بالتقصير.

ويرى كل من جابر عبد الحميد (٢٠٠٤، ٢٦٩) وعبدالرحيم عدس (٢٠٠٠، ١٥٦) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون مشكلات تكيفية سلوكية من خلال صعوباتهم في الأداء المدرسي كالنقص في ضبط الذات، وتقدير الذات تقديراً منخفضاً. كما أن بعض التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم لا يؤهلهم نموهم السيكولوجي للتغلب على ما عندهم من تدنٍ في الروح المعنوية وما يعانون من فشل واحباط. ولذا فإن تصرفاتهم تخرج عن حد الاعتدال، وتتدنى فكرتهم عن ذاتهم ويشعرون أنهم دون غيرهم في الأهمية والكفاية، مما يؤدي الى سوء تكيفهم الشخصي والاجتماعي، وفي هذا المجال أشار محمود عوض الله (٢٠٠٧، ١١) أن عالية السادات قامت بتقديم برنامج إرشادي تكاملي يعالج بعض الصعوبات الانفعالية المتمثلة في كلٍ من مفهوم الذات والاندفاعية.

---

* تشير الباحثة إلى أنه ستتبع الطريقة التالية في التوثيق: اسم المؤلف، السنة، رقم الصفحة.

وذكر فتحي الزيات (٢٠٠٢، ٢٤٠) أن قضية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ظهرت لأول مرة بجامعة جونز هوبكنز بالولايات المتحدة الأمريكية (١٩٨١) على يد نخبة من علماء التربية الخاصة، حيث تناول العلماء فيها فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة يطلق عليهم الطلاب ثنائي غير العادية، وهم الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم المطموسة أو المقنعة، وتصل نسبتهم في المجتمع حوالي ١٦% من الأطفال المتفوقين عقلياً. ولقى هذا المفهوم تقبلاً من مختلف الجهات المعنية. والواقع أن مفهومي الموهبة من ناحية وصعوبات التعلم من ناحية أخرى يبدوان كما لو كانا يمثلان نهايتين عكسيتين أو متناقضتين على متصل التعلم، ويحتاج هؤلاء إلى التركيز على جوانب القوة والايجابية، وكذلك تخفيف آثار صعوبات التعلم لديهم، وكذلك الاستفادة من الإرشاد الجماعي للتغلب على الاضطرابات الاجتماعية وتنمية التوافق الاجتماعي.

كما يعد مفهوم الذات موضع اهتمام كثير من الباحثين في علم النفس، فهو أحد المتغيرات الهامة في الشخصية وله دور في توجيه السلوك باعتباره حجر الزاوية في العلاج النفسي المتمركز حول العميل. إن أهم سلوك يبرز في هذه المرحلة العمرية هو سلوك المنافسة، فمن خلالها يستطيع الطفل أن يبرز قدراته، وبالتالي مقارنتها مع قدرات أقرانه في الصف، حيث مجالات النشاط متعددة، وكلها تدعو الطفل إلى المنافسة مع أقرانه. وبمقدار مساعدة الطفل على تكوين مفهوم صحيح عن ذاته الذي يتطابق مع ما هو موجود بالواقع (المفهوم الإيجابي للذات) يوفر الطفل التكيف مع أقرانه في المدرسة، وبالتالي يتحقق التوافق النفسي له.

وترى سمية جميل (٢٠٠٥، ٥) أن عدم مقدرة التلميذ على التكيف مع ذاته من جهة ومع ذوات الآخرين من جهة ثانية يعني الانطواء والانعزال، وبالتالي الفشل الدراسي. وعليه يلعب المعلم الدور الأكبر في هذه المرحلة من خلال توفير الجو الصحي للأطفال من أجل التنافس ومساعدتهم في الكشف عن قدراتهم الحقيقية، وبالتالي مساعدتهم على تنميتها بالشكل الصحيح. لكي يحدث الإدراك السليم للذات، يجب ألا تكون هناك فجوة بين إمكانيات الفرد الحقيقية، وفكرة الفرد عن نفسه، كما يجب التوازن بين إدراك الفرد وإدراك الأخرين له أو لذاته، حتى يؤدي هذا التوازن إلى تكوين مفهوم ايجابي وسوي عن ذاته. ومن هنا كان على التربويين العمل على تكوين وتشجيع السمات والاتجاهات الإيجابية لتنمية مفهوم الذات الايجابية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. كما يلعب مفهوم الذات دوراً كبيراً في توجيه سلوك الفرد وتحديده، ويعد من العوامل الهامة التي تمارس تأثيراً كبيراً على السلوك.

بينما يرى محمد ابراهيم السفاسفة (٢٠٠٣، ٢٠٤) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهرون مشكلات سلوكية من خلال صعوباتهم في الأداء المدرسي كالنقص في ضبط واحترام الذات، ومن ثم

ينخفض مفهومهم عن ذواتهم، حيث إن مشكلاتهم الناتجة عن صعوبات التعلم النمائية تؤدي إلى القلق وتدني مفهوم الذات. يشعر كثير من الأفراد، أطفالاً ومراهقين وراشدين، رجالاً ونساء، أحياناً بتدني مفهوم الذات لديهم، حيث ينظرون إلى أنفسهم نظرة سلبية دونية يسودها التشاؤم واليأس، وعدم محاولة الضبط والسيطرة على البيئة لتغيير واقع معين، بل الاستسلام وقبول الواقع دون محاولة للتغيير فيه. هؤلاء الأفراد الذين يتمتعون بمفهوم ذات سالب يعانون من ضعف الثقة بالنفس، وتدني القدرة على الإنجاز، فيشعرون بأنهم سيئون عاجزون سلبيون.

وأشار عثمان فراج (٢٠٠٢، ١١) أن مفهوم الذات يعد من الأبعاد الهامة في الشخصية الانسانية التي لها أثر كبير في سلوك الفرد. ويلعب مفهوم الذات دوراً كبيراً في توجيه السلوك وتحديده. فالتلميذ الذي لديه فكرة عن نفسه بأنه فاشل يميل إلى التصرف تبعاً لهذه الفكرة. ويعتبر مفهوم الذات كدافع وموجه لسلوك الفرد. وبذلك فإن تغير مفهوم الذات للفرد من شأنه أن يؤدي إلى تغير في السلوك ذاته. إن تعديل السلوك يتم كلما تعلم الطفل شيئاً جديداً في كل يوم من أيام حياته ومن المواقف التفاعلية له مع الآخرين، ويستتبع ذلك كل تعلم أو اكتساب خبرة جديدة تؤدي لإحداث تعديل في السلوك.

وقد أثبتت السيكودراما فاعليتها كأسلوب من أساليب العلاج في خفض الكثير من المشكلات النفسية والسلوكية لدى التلاميذ، كما أنها كأسلوب إرشادي يتمتع بمزايا لدى التلاميذ لأنها تخلط بين الواقع والخيال. ومن ثم يقوم التلميذ بالتنفيس الانفعالي عن صراعاته وتوتره واحباطاته وطموحاته وتطلعاته المكبوتة، كما يكشف عن أسباب قلقه وحزنه عن طريق التعبير الحر عن المواقف الصراعية في نفسه، تم التحليل بين المرشد والتلميذ.

وذكر كل من أسماء غريب (١٩٩٤، ١٥) وعبد الرحمن سليمان (١٩٩٤، ٣٩٧) أن Moreno اكتشف أنه عند السماح للتلميذ بالتعبير الحر التلقائي عن مشكلاته فإنه يحقق نتائج علاجية لابأس بها، تتضمن الفهم والوعى بالذات والتواصل مع الذات، ومن ثم الاستبصار والعمل على تطوير ذاته – باعتباره من الموهوبين – واستغلال قدراته الابداعية عن طريق التلقائية بتنمية مهاراته اللفظية والطلاقة التعبيرية التي تساعده على التغلب على الاضطرابات الاجتماعية والنفسية.

تدعم ذلك نتائج بعض الدراسات التي استخدمت السيكودراما لخفض بعض الاضطرابات أو تنمية بعض المهارات كدراسة عادل غنايم (٢٠٠١)، ودراسة Armstrong (2002)، ودراسة عبدالفتاح مطر (٢٠٠٢) وكذلك مهارات بعض ذوي الاحتياجات الخاصة كدراسة سليمان رجب (٢٠٠٦) ومهارات التفكير الابداعي كما في دراسة منيرة المصبحين (٢٠٠٧)، ودراسة عبداللطيف الرمامنة (٢٠١٢)، دراسة لمياء بيومي وسليمان عبدالواحد (٢٠١٣). ولهذا فإن السيكودراما تعد اسلوباً ذا

فعالية مع ذوي الاحتياجات وخصوصاً فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. ونظراً لكون مفهوم الذات يتشكل من خلال التفاعلات البناءة للتلميذ مع بيئته الأسرية والمدرسية، من خلال الأدوار التي يقوم بها وما يواجهه من خبرات وعوامل بناءة أو معوقة – يترتب على ذلك تدني في مفهوم الذات لديه ويترتب على ذلك اعاقة للموهبة لدى الكثيرين – فإنه من الأحرى تنمية مفهوم الذات لدى هذه الفئة الهامة للمجتمع من خلال البرامج الارشادية. ونظراً لعدم وجود دراسات كافية – على حد علم الباحثة – وخاصة في البيئة العربية، فإن هذه الدراسة تحاول التعرف على تنمية مفهوم الذات لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال برنامج إرشادي سيكودرامي يسلط الضوء على مفهوم الذات باعتباره من أهم متغيرات الشخصية.

ثانياً: مشكلة الدراسة وأسئلتها

تبلورت مشكلة الدراسة الحالية من خلال المحاور التالية:-

١. من خلال معايشة الباحثة مشكلة الدراسة واقعياً، حيث أن أحد أبناءها يعاني من ضعف فسيولوجي بالجهاز العصبي.
٢. ملاحظة الباحثة ظهور مؤشرات قوية لصعوبات تعليمية في القراءة والكتابة، وصعوبة تآزر اليد، وضعف في التناسق العام في مرحلة رياض الأطفال (التشخيص في مرحلة مبكرة). وقد عانت الباحثة من هذه المشكلة من خلال عدم تمكن المعلمين لبذل مزيد من الرعاية والتدريب، كما تم نبذه وتصنيفه على أنه متأخر دراسياً. ترتبت على ذلك بعض المشاكل النفسية مثل ضعف دافعيته للتعلم وكره المدرسة. فقامت الباحثة بالاطلاع والبحث عن صعوبات التعلم الناتجة عن خلل الجهاز العصبي للتلميذ وكيفية تأهيله ورعايته، حيث أن الناحية العلاجية مع أستاذ متخصص بالمخ والأعصاب بكلية الطب بأسيوط أكدت بأنه يحتاج إلى علاج سلوكي بجانب الدوائي. تولدت لدى الباحثة روح التحدي من أجل مساعدته وتنمية قدراته من الناحية السلوكية، حيث قامت بعمل برنامج يتضمن ثلاثة جوانب، نفسية وتعليمية وتدريب على بعض المهارات الاجتماعية والتواصلية. وأحرزت الباحثة تقدماً ملحوظاً بعد ثلاث سنوات، ثم لاحظت ظهور بعض المواهب والقدرات الخاصة في بعض المجالات، مثل سرعة حفظ القرآن الكريم وارتفاع التحصيل الدراسي في المواد الدراسية.
٣. قامت الباحثة بمزيد من البحث والاطلاع إلى أن وجدت فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

التي تحتاج إلى معرفة جوانب القوة لديهم، مثل القدرة على التخيل والإبداع والذكاء. وبسبب الصعوبة التي تواجههم في التعامل مع الرموز المجردة في الترتيب – من خلال الذاكرة قصيرة المدى– ولأن الإحساس الخارجي بوجه عام ليس قوياً عند هؤلاء التلاميذ، فإنهم يحتاجون إلى التشجيع؛ كي يعبروا عن المشاعر السلبية والإيجابية في قصصهم وحل مشكلاتهم بطرق إبداعية – كما في الدراما الابتكارية – كما يحتاجون إلى برامج تركز على جوانب القوة لديهم.

إن الأبحاث التجريبية التي أُجريت حول برامج واحتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تعد قليلة نسبياً – بحسب علم الباحثة – وذلك لصعوبة تشخيص أعداد كبيرة منهم؛ نظراً لصعوباتهم التعليمية التي تغطي على موهبتهم، أو لعدم حصولهم على خدمات التربية الخاصة. كما أنهم في حاجة ماسة إلى خدمات توجيهية وإرشادية، وحل ما يعترضهم من مشاكل مثل تدني مفهوم الذات. تعتبر مشكلة صعوبات التعلم حجر عثرة أمام التلميذ من حيث أن لديه قدرات وإمكانات مميزة وبين إمكانية التعبير عنها أو استثمارها.

ومن العوامل المهمة لانخفاض مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هو الفشل الدراسي وتدني التحصيل؛ حيث يترك الأداء التحصيلي آثاراً سلبية ومعاناة نفسية لديهم، مما يؤدي إلى احساسهم بانخفاض قيمتهم الذاتية وهذا يساعد في تدني مفهوم الذات لديهم، واحساسهم بالعجز وعدم الثقة بالنفس، وتوقعهم للفشل. كما إن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشاعر الإحباط والفشل أكثر من أقرانهم الأخرين وذلك نتيجة لفشلهم المتكرر في المتطلبات المدرسية وانعكاسات ذلك الفشل في المنزل والمجتمع. وكنتيجة لذلك فإنهم يصبحون أقل مقاومة للإحباط ويتدنى مفهوم الذات لديهم.

وتلعب المدرسة دوراً هاماً في تنمية مفهوم الذات للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من حيث تقديم خبرات متعددة تساعد على احترام التلميذ لذاته. التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مهيؤون لمفاهيم متدنية عن ذاتهم، فهم يواجهون مشكلات نفسية وتعليمية متعددة تؤدي إلى تدني تقديرهم لذواتهم. ومن العوامل الهامة التي تساعد في تشكيل مفهوم الذات هي اتجاهات الوالدين السلبية وتوقعاتهم الخاطئة نحو أبنائهم. وهذا يولد لدى التلميذ مشاعر سلبية نحو ذاته ونحو الآخرين ويضعه في حلقة مفرغة من الإحباط والفشل وتدني مفهوم الذات.

يعتبر موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الهامة في مجال التربية الخاصة، حيث أظهرت نتائج الدراسات الحديثة أن حوالي ٣% على الأقل من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي يعانون من صعوبات التعلم، وبعد ذلك ظهر مفهوم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. لذلك حاولت الباحثة الكشف

عن مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والتدخل لتنميته من خلال برنامج إرشادي سيكودرامي.

وفي ضوء ما أثارته مشكلة الدراسة الحالية من توضيح لجوانب صعوبات التعلم ومفهوم الذات للموهوبين ذوي صعوبات التعلم، تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما طبيعة مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية؟
٢. ما فعالية تطبيق برنامج سيكودرامي لتنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية؟
٣. ما مدى استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي السيكودرامي في تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بعد انتهاء البرنامج؟

ثالثاً: أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

١. تصميم برنامج سيكودرامي لتنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
٢. التعرف على فعالية البرنامج السيكودرامي في تنمية مفهوم الذات لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
٣. إثراء الجانب النظري فيما يخص الجانب الانفعالي الاجتماعي للتلميذ الموهوب ذي صعوبات التعلم.
٤. التعرف على مدى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي السيكودرامي في تكوين مفهوم إيجابي لذواتهم، وذلك بعد انتهاء الجلسات الإرشادية بعد تطبيق البرنامج.

رابعاً: أهمية الدراسة

من خلال العودة إلى أدبيات التربية الخاصة، لُوحظ أن غالبية الدراسات والبحوث موجهة للاهتمام إما بالتلاميذ الموهوبين أو ذوي صعوبات التعلم، أما الدراسات التي حاولت الاهتمام بالتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم فهي نادرة، ومن الملاحظ أيضاً أن أغلب المؤتمرات والندوات التي تُعقد تناقش أفضل السبل لتلبية احتياجات التلاميذ الموهوبين أو ذوي صعوبات التعلم، بينما لا تبدي اهتماماً بالتلاميذ الذين يُظهرون خصائص هاتين الفئتين في نفس الوقت. ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية للتعريف بهذه الفئة التي تحتاج لمزيد من البرامج والخدمات النفسية. وقد قامت الباحثة بتقسيم أهمية الدراسة إلى:

الأهمية النظرية

١. أهمية الموضوع التي تتناوله الدراسة؛ إذ تتناول الدراسة فعالية برنامج إرشادي في تنمية مفهوم الذات للموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية.
٢. زيادة أعداد التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كما تشير الأبحاث والدراسات التربوية.
٣. قلة الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة الحالية – في حدود علم الباحثة – للموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية.
٤. إثراء الجانب النظري لهذه الفئة، والعمل على إيجاد الحلول الابتكارية للتعرف والتغلب على مشاكلهم من النواحي السلوكية والاجتماعية.

الأهمية التطبيقية

١. تصميم برنامج سيكودرامي لتنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مرحلة المراهقة المبكرة، ويمكن استخدامه مع العينات المتشابهة.
٢. التقدم من خلال نتائج الدراسة بالتوصيات والمقترحات اللازمة لتوجيه الوالدين والمعلمين والمتخصصين في وضع الخطط والبرامج والخدمات النفسية.
٣. استخدام أسلوب السيكودراما مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يفيد في الجوانب الآتية:

أ- الاستغلال الأمثل للقدرات العقلية لديهم والتركيز على نقاط القوة والاهتمامات، وبالتالي تتطور الموهبة.

ب- توجيه التلميذ التوجيه السليم للنجاح والتقدم وحب المعرفة.

ج- عمل دورات تدريبية لكيفية اكتشافهم والتعرف على مشاكلهم من الناحية الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية.

خامساً: محددات الدراسة

١. **محددات بشرية:** تحددت الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة فيها وهي من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الجمهورية بأسوان وتشمل عينة الدراسة العينة الاستطلاعية وقوامها (١٩٦) تلميذاً وتلميذة، بهدف استخراج عينة الدراسة. أما العينة الأساسية وقوامها (١٦) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات تعلم بهدف قياس فعالية البرنامج الإرشادي السيكودرامي.

٢. **محددات زمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام (٢٠١٤ – ٢٠١٥).

٣. **محددات مكانية:** نادي التحرير الرياضي وعدة أماكن أخرى بمدينة أسوان مثل قصر ثقافة أسوان، متحف النوبة، مركز أسوان الاستكشافي للعلوم.

٤. **محددات منهجية:** تحتوي على الأدوات المستخدمة والمنهج.

الأدوات المستخدمة وتنقسم إلى:

أ- **أدوات ضبط العينة**

- مقياس القدرة الابتكارية Torrance (ترجمة: مجدي حبيب، ٢٠٠٨).
- اختبار القدرات العقلية للأطفال (إعداد: فاروق عبد الفتاح، ٢٠٠٤).
- مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي (إعداد معمر الهوارنه، ٢٠٠٠).
- استمارة البيانات الشخصية (إعداد: الباحثة).

ب- **أدوات قياس وتشخيص العينة**

- مقياس خصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (إعداد: نبيل شرف الدين، ٢٠٠٨).
- مقياس مفهوم الذات (إعداد: ويليام فيتس، ترجمة: صفوت فرج وسهير كامل، ١٩٩٨).
- استمارة تشخيص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (إعداد: الباحثة).

ج- **أدوات إرشادية:** البرنامج السيكودرامي (إعداد: الباحثة).

منهج الدراسة: شبه التجريبي، **التصميم التجريبي:** المجموعة الواحدة.

سادساً: مصطلحات ومفاهيم الدراسة

البرنامج الإرشادي: مجموعة من الجلسات المخططة والمنظمة يقوم فيها التلميذ الموهوب ذو صعوبة التعلم بدور أو بعدة أدوار على المسرح تحت إشراف المرشد وذلك بهدف مساعدته في تنمية مفهوم الذات لديه، وفقاً لمجموعة من الخطوات المحددة التي تستند في أساسها على نظريات ومبادئ الإرشاد النفسي وفنياته، مثل لعب الدور وعكس الدور والمرآة، وتتضمن مجموعة من القصص والمهارات والأنشطة المختلفة، والتي تقَدَّم للتلميذ خلال فترة زمنية محددة لكي تساعده في التغلب على مشكلاته وتطوير ذاته.

السيكودراما: عرف محمد النوبي (٢٠٠٤، ٩١) السيكودراما بأنها أسلوب إرشادي جماعي يتم بواسطته قيام المفحوص بدور أو عدة أدوار على المسرح تحت إشراف الفاحص وذلك بمشاركة أفراد

آخرين بهدف التغلب على بعض المشكلات والصراعات والاضطرابات لديه من خلال التمثيل الدرامي باستخدام فنيات معينة مثل لعب الدور وعكسه. وتعرف الباحثة السيكودراما (إجرائياً) بأنها تقتصر على الفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج الإرشادي الذي قامت الباحثة بإعداده مثل لعب الدور، وقلب الدور، والمرآه، وتقديم الذات، والديلوج، وبعض الفنيات الأخرى المبتكرة التي تناسب طبيعة المشكلة.

مفهوم الذات: تبنت الباحثة تعريف Fitts باعتباره صاحب الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية، حيث يعرف Fitts (1985, 18-21) مفهوم الذات بأنه يعكس المستوى الشامل لاعتبار الذات، حيث يميل أصحاب الدرجة المرتفعة إلى تقبل أنفسهم ويشعرون أنهم أشخاص لهم قيمة ومكانة، كما أنهم يتمتعون بالثقة في أنفسهم، أما الدرجات المنخفضة التي يحصل عليها المفحوص فهي دليل على الشك في قيمة الذات، ويتميز الأشخاص ذوو الدرجات المنخفضة بأنهم قلقون، ومكتئبون وغير سعداء، وأنهم فاقدوا الثقة في أنفسهم. يعرف Fitts أبعاد مفهوم الذات كما يلي:

الذات الجسمية Physical–Self: ويقصد بها نظرة الفرد نحو صحته ومظهره ومهاراته.

الذات الأخلاقية Self-Moral: وهى تعكس علاقة الفرد بربه ومدى رضاه عن دينه.

الذات الشخصية Self-Personal: وهى تعكس مدى شعور الفرد بقيمته الشخصية وكفاءته وأنه شخص مناسب، وتقديره لشخصيته دون النظر إلى هيئته الجسمية أو علاقته بالآخرين.

الذات الأسرية Self-Family: وهي تعكس مدى شعور الفرد بقيمته الشخصية وكفاءته في علاقاته مع الوالدين وأفراد أسرته وأقاربه.

الذات الاجتماعيةSelf-Social: وهى تعكس شعور الفرد بقيمته في تفاعله الاجتماعي مع الآخرين.

الذات الواقعية Self-Identity: حيث يقوم الفرد بوصف هويته؛ أي ماذا يكون كما يرى نفسه.

الرضا عن الذات Self-Satisfaction: وتعني ما يشعر به الفرد نحو الذات التي يدركها، من حيث رضاه عنها وقبوله لها.

الذات السلوكية Self-Behavior: وتعني كيف يدرك الفرد سلوكه الخاص والطريقة التي يتعامل بها.

نقد الذات Self-Criticism: ويتكون من عشر عبارات استخلصت من بنود مقياس الكذب، وعبارات المقياس تنقص من قدر وقيمة الفرد.

وتعرف الباحثة مفهوم الذات (إجرائياً) بأنه تعبر عنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس Fitts لمفهوم الذات بأبعاده التسعة والدرجة الكلية.

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم: تبنت الباحثة تعريف نبيل شرف الدين (٢٠٠٣، ٣٢٤)، باعتباره صاحب الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية، حيث يعرفهم بأنهم "هؤلاء الطلاب الذين تكبح صعوبات تعلمهم النوعية الأصلية (الأكاديمية – النمائية) أو المصاحبة لتوظيف إمكانات الموهبة لديهم، وهى ما تعوق تحقيق امكانات هذه الثروة الإنسانية، وتحويلها إلى واقع فعلي مستثمر، مما يهدر جهود الطلاب ويشعرهم بعدم الفعالية والتقدم والأمل والثقة في النفس والآخرين وبالتالي مفهومهم عن أنفسهم وعن الآخرين، وتطور علاقاتهم الاجتماعية بما يؤدي إلى سوء التوافق الدراسي والاجتماعي والنفسي العام".

وتعرف الباحثة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (إجرائياً) بأنهم أولئك التلاميذ الذين يظهرون موهبة كبيرة وقدرة في مجال معين وعدم قدرة في مجال آخر أو أكثر، ويتمتعون بقدرة عقلية فوق المتوسطة، ويعانون من انخفاض تحصيلهم الدراسي في مادتين أو أكثر، وانخفاض في مفهوم الذات لديهم، كما يحصلون علي درجة مرتفعة في مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (إعداد: نبيل شرف الدين، ٢٠٠٣).

تلاميذ المرحلة الإعدادية:

هم التلاميذ الذين يقعون في الفترة العمرية التي تمتد من سن (١٣ – ١٥) سنة ومقيدون أو ملتحقون بالمرحلة الإعدادية في العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥.

سابعاً: الأساليب الإحصائية

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
٢. معامل الارتباط Person ومعامل الارتباط Spearman لحساب صدق وثبات المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية.
٣. نظرا لصغر عينة الدراسة وهى (٨) ذكور، و (٨) إناث، أي أن العينة الكلية (١٦)، فقد استخدمت الباحثة القياس اللا بارامتيري والتي تتمثل في الأساليب الاتية:

أ- اختبار Wilcoxon لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي والتتبعي لمفهوم الذات، حيث أن اختبار Wilcoxon يستخدم للعينات الصغيرة المرتبطة.

ب- اختبار Mann-Whitney لحساب دلالة الفروق بين كل من عينة الذكور وعينة الإناث في القياس البعدي لمفهوم الذات.

الفصل الثاني

الاطار النظري

المحور الأول: صعوبات التعلم

المحور الثاني: الموهبة

المحور الثالث: الموهوبون ذوو الصعوبة

المحور الرابع: مفهوم الذات

المحور الخامس: السيكودراما

الفصل الثاني
الاطار النظري

المحور الأول: صعوبات التعلم

تمهيد

تعد فئة ذوي صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً، وقد حظيت باهتمام كبير من العلماء والباحثين والمهتمين في المجالات المختلفة (كالطب وعلم النفس والتربية الخاصة وعلم الاجتماع، .... الخ). حيث تشكل هذه الفئة شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة، كما تمثل مشكلة ذات أبعاد تربوية ونفسية واجتماعية تؤثر على التلاميذ ذوي الصعوبة، حيث أنهم يواجهون مشكلات واقعية تتمثل في الجوانب الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية. لذلك توجَّه إليهم برامج إرشادية تربوية متخصصة لمساعدتهم على تحقيق ذواتهم وتنمية قدراتهم.

وأشار عادل عبدالله (٢٠٠٦، ٣٠) إلى أن مصطلح صعوبات التعلم ظهر على يد Kirk في مطلع الستينيات من القرن الماضي ليفرق بين مصطلحات التأخر العقلي وبطء التعلم والصعوبات التعليمية التي يعاني منها بعض التلاميذ نتيجة لعوامل داخلية أو نمائية، رغم تمتعه بالذكاء العادي تقريباً، ولكن لا يمكنه التحصيل بالمستوى الذي يتفق مع قدراته العقلية. وسوف تتناول الباحثة في هذا المبحث صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى، انتشار صعوبات التعلم، دلالة مشكلة صعوبات التعلم وآثارها، التمييز الفارق لصعوبات التعلم، تصنيف صعوبات التعلم، العوامل والأسباب المؤثرة في صعوبات التعلم، تشخيص ذوي صعوبات التعلم، خصائص ذوي صعوبات التعلم، مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم.

أولاً: صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى

عرفت اللجنة القومية الأمريكية مصطلح صعوبات التعلم بأنه يشير إلى "مجموعة غير متجانسة من الاضطراب تظهر نتيجة لصعوبات في استخدام قدرات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والحساب، وقد تنشأ عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وليست ناتجة بصورة مباشرة عن إعاقات أخرى مثل الإعاقات الحسية أو التخلف العقلي أو مشكلات بيئية أو ثقافية".

وذكر أنور الشرقاوي (١٩٨٤، ٤-٦) أن ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون الاستفادة من أنشطة وخبرات التعليم المتاحة لهم في الفصل الدراسي وخارجه، كما أنهم غير قادرين على الوصول إلى

مستوى التمكن التحصيلي الذي يتناسب مع قدراتهم، ويُستبعَد منهم المتخلفون عقلياً والمعاقون حسياً أو سمعياً أو بصرياً.

ويشير فيصل الزارد (١٩٩١، ١٢٨) إلى أن مفهوم صعوبات التعلم يشمل ذلك الطفل الذي يكون مستوى الذكاء لديه في حدود المتوسط على الأقل، ويعاني من ضعف في الأداء الأكاديمي يرجع إلى قصور نمائي في قدرته على التركيز والانتباه لموضوع معين، وهو الطفل الذي يتطلب طرائق واستراتيجيات تعلم خاصة حتى يتمكن من استخدام كامل قدرته العقلية الكامنة لديه.

ويذكر أحمد عواد (١٩٩٢، ٤٢) أن مصطلح صعوبات التعلم يصف مجموعة من التلاميذ الذين يُظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين، مع أنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو أعلى، إلا أنهم يُظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعليم كالفهم أو التفكير أو الذاكرة أو الانتباه أو التركيز أو الكتابة أو القراءة أو إجراء العمليات الحسابية أو اللغوية التعبيرية أو المفهومة. ويُستبعَد من حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقة العقلية أو المصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر وذوو الإعاقات المتعددة.

وقد أورد فتحي الزيات (١٩٨٩، ٤٥٠) تعريفاً للأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث وصفهم بأنهم أولئك الأطفال الذين يبدون اضطراباً أو انحرافاً عن المتوسط في واحد أو أكثر من العمليات الأساسية المستخدمة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذه ربما تعكس اضطراباً في التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب أو الذاكرة أو الانتباه، مع أن هؤلاء الأطفال عاديون حركياً وحسياً وعقلياً.

وقد أشار جميل الصمادي (١٩٩٧، ١٠٧٠) إلى أن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى وجود مشكلات تحصيل أكاديمية لا ترجع إلى إعاقات عقلية أو سمعية أو بصرية أو حركية أو انفعالية. ويتميز الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم من صعوبات في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية. وتتمثل الصعوبات الخاصة بالحساب بالآتي: "صعوبة في الربط بين الرقم ورمزه، صعوبة في تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة، صعوبة في كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معين، عكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة".

ويذكر Mercer (1992, 141-152) تعريفاً للجنة الاستشارية القومية للأطفال ذوي الإعاقة والذي يؤكد على أن ذوي صعوبات التعلم يُظهرون اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، واضطرابات في الاستماع أو

التفكير والتهجي والحساب، ويُستثنَى منهم ذوو مشكلات التعلم الناتجة عن إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي.

وأشار فتحي الزيات (١٩٩٨، ٩٧-٩٨) إلى تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) بأنه "مجموعة غير متجانسة من الاضطراب والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية، وهى اضطرابات داخلية المنشأ، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي والإدراك الاجتماعي. ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تتزامن مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى مثل قصور حسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي أو مع مؤثرات خارجية مثل الفروق الثقافية أو التدريس غير الملائم، إلا أنها ليست نتيجة لتلك الظروف". يلاحَظ أن هذا التعريف يشير إلى مصاحبة المشكلات السلوكية والاجتماعية لصعوبات التعلم، إلا أنه أكد أن صعوبات التعلم لا تكون ناجمة عن تلك المشكلات، ولكن وجودها يزيد المشكلة.

وذكر جمال الخطيب (٢٠٠٤، ٨٤٦) أن Kirk قدم تعريفاً لصعوبات التعلم على أنها "تأخر أو اضطراب أو تعطل في واحدة أو أكثر من عمليات التحدث والتخاطب أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو أي مادة دراسية أخرى تنتج عن إعاقة نفسية (Psychological handicap) تنشأ عن كلٍ من أو واحدٍ على الأقل من الأسباب الآتية: اختلال الأداء الوظيفي للمخ أو الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية، وهى ليست في ذات الوقت ناتجة عن التخلف العقلي أو الإعاقة الحسية أو العوامل الثقافية أو التعليمية".

يشير Hallahan et al (2007, 59) إلى أن التشريعات الفيدرالية الأمريكية والقوانين الأساسية قد أثرت تأثيراً جوهرياً على التعريف الراهن لصعوبات التعلم حيث ناقش الكونجرس الأمريكي في عام ٢٠٠٣/٢٠٠٤ القانون الأساسي الذي يحكم التربية الخاصة وهو(قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات)، وقد انتهى إلى ترك التعريف الرسمي كما هو، واقترح أن تقوم إدارة برامج التربية الخاصة وخدمات التأهيل بوزارة التربية باختيار طرق وأساليب بديلة لتحديد أولئك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما يشير محمد الديب (٢٠٠٠، ١٧٣) إلى أن المصطلحات الدالة على الأطفال ذوي صعوبات التعلم قد فاقت الأربعين مصطلحاً، وأن الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم يختلفون في أنواعها وفي مستواها وفي عددها، ويصعب حصرها وتحديدها.

وذكر كل من Kaufman & Kaufman (2000, 3) أن مصطلح صعوبات التعلم تَحدَّد على يد Kirk (1963) الذي استخدم هذا المصطلح لوصف مجموعة من الأطفال تظهر لديهم

اضطرابات في نمو اللغة والكلام والقراءة، وأيضاً في مهارات التواصل اللازمة للتفاعل الاجتماعي، ولا تتضمن هذه المجموعة الأطفال ذوي الإعاقات الحسية كالصم والمكفوفين، كما يُستبعَد من هذه المجموعة ذوو التخلف العقلي.

كما ذكرت عفاف عجلان (٢٠٠٢، ٦٧) أنه على الرغم من اختلاف التعريفات التي تناولت صعوبات التعلم، إلا أن هناك جوانب يتفق حولها أصحاب هذه التعريفات، وهى:

١. وجود تباعد بين مستوى التحصيل الفعلي والمستوى المتوقع على أساس القدرات العقلية، أو مقارنة بالأقران من نفس السن.
٢. تندرج تحت مصطلح صعوبات التعلم مجموعة متباينة من الاضطرابات.
٣. وجود أساس بيولوجي للمشكلة، يتمثل في وجود خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي.
٤. لا ترجع هذه الصعوبات إلى إعاقات الحواس أو التخلف العقلي أو الحرمان الثقافي أو التعليمي.

ووصف عادل العدل (٢٠٠٢، ١٩) مصطلح صعوبات التعلم بأنه مصطلح نوعي يصف مجموعة من التلاميذ الذين يُظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين، مع أنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ويُستبعَد من ذلك ذوو الإعاقات المتعددة، ذلك أن إعاقاتهم قد تكون سبباً مباشراً للصعوبات التي يعانون منها.

وأوضح السيد عبدالحميد (٢٠٠٠، ٢٣١) أن مصطلح صعوبات التعلم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد المتعلمين، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون اضطراباً في العمليات النفسية الأساسية، والتي تظهر آثارها من خلال التباعد الدال احصائياً بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية واستخدام اللغة المقروءة أو المسموعة أو المجالات الأكاديمية. ومن المحتمل أن ترجع هذه الاضطرابات إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا إلى ظروف الحرمان البيئي أو الاضطرابات النفسية الشديدة.

وهنا ترى الباحثة أنه بالرغم من تعدد تعريفات صعوبات التعلم إلا أنه توجد جوانب مشتركة بينهم في الآتي:

١. أشارت التعريفات بالإجماع إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون تباعداً بين أدائهم المتوقع وأدائهم العقلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية؛ أي إلى محك التباعد بين القدرة العقلية والتحصيل كمحك تشخيصي.

٢. قد ترجع الصعوبات التعليمية إلى قصور في وظائف المخ ولا ترجع للاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي.
٣. يمكن أن تحدث صعوبات التعلم لدى الفرد في أي مرحلة عمرية، وقد تستمر لديه حتى الرشد.
٤. ركزت التعريفات على صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، وضرورة استبعاد ذوي الإعاقات الأخرى مثل الإعاقات (البصرية – السمعية – الحركية) أو اضطرابات انفعالية أو حرمان بيئي (اقتصادي – نقص فرص التعلم – ثقافي).
٥. يتمتع التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بذكاء متوسط أو فوق المتوسط.

وتعرف الباحثة التلميذ ذي صعوبة التعلم بأنه التلميذ الذي لا يعاني من أية إعاقة حسية سواء أكانت بصرية أو سمعية أو إعاقة عقلية أو اضطراب انفعالي أو حرمان ثقافي؛ بل هو تلميذ يعاني من اضطرابات في العمليات النفسية أو العقلية الأساسية التي تشمل التذكر والانتباه والإدراك وتكوين المفهوم وحل المشكلة، وتظهر آثارها في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب، وما ينتج عنها من وجود قصور في تحصيل المواد الدراسية يظهر فيما بعد. ويلاحظ على التلميذ ذي الصعوبة بأنه يُظهر اضطراباً تعليمياً واضحاً بين مستوى الأداء العقلي المتوقع ومستوى تحصيله الدراسي في المادة المرتبطة بالاضطراب، وقد تنشأ عن طريق اختلال وظيفي بالجهاز العصبي المركزي أو للعامل الثقافي للتلميذ. ويحتاج إلى أساليب واستراتيجيات تعلم حديثة تراعي في إعدادها بعض الأبعاد النفسية الهامة لشخصية التلميذ مثل مفهوم الذات والدافعية للإنجاز، حتى يستطيع أن يستثمر قدراته وطاقاته غير المستغلة بصورة فعالة ومثمرة.

ثانياً: انتشار صعوبات التعلم

ذكر فاروق الروسان وآخرون (١٩٩٤، ٥٤-٢٤٠) أن الاختلافات الموجودة حول تعريفات صعوبات التعلم أو تحديد خصائصه، وأيضاً أساليب قياسه وتشخيصه أوجدت تبايناً واضحاً في تحديد نسبة انتشاره بين طلبة المدارس. حيث تشير الدراسات إلى أن النسبة تتراوح ما بين ١%-٣٠%، إلا أن هناك اتفاقاً عاماً بين المتخصصين والعاملين في هذا المجال على أن هذه النسب لا تقل عن ٣% بأي حال من الأحوال.

كما أشار عادل عبدالله (٢٠٠٧، ٤٦٩) إلى إن عدد التلاميذ الذين يشخَّصون على أنهم يعانون من صعوبات التعلم (العجز عن التعلم) بأشكاله المختلفة، يتزايد باستمرار مع زيادة الاهتمام ببرامج التربية الخاصة لهم (بالرغم من وجود عجز تعليمي بسيط لم يتم تشخيصه بدقة ولم يدخل في الإحصاء).

في دراسة الروسان (١٩٨٧) التي أجريت على بعض مدارس البيئة الأردنية من المرحلة الابتدائية، وجد أن ٢١% من أطفال المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية.

أوضحت دراسة أحمد عواد (١٩٨٨) أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية في الصف الخامس الابتدائي بلغت ٥٢,٢٤% وذلك على عينة قوامها (٢٤٥) تلميذاً وتلميذة، كما أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الكتابة بلغت ٥٧,٩%، وفي الفهم والاستيعاب بلغت ٥٧,٩%، وفي الحصيلة اللغوية والتعبير بلغت ٦٨,١٦% من عينة الدراسة.

كما تفيد نتائج البحث الذي أجراه مصطفى كامل (١٩٨٨) على بعض مدارس التعليم الابتدائي بمحافظة الغربية أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى عينة قوامها (٤١٩) طفلاً بالصف الرابع الابتدائي هي أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة كانت ٢٦%، وفي الكتابة كانت ٢٨,٤%.

وتشير نتائج فتحي الزيات (١٩٨٩) في دراسة في البيئة السعودية على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف الثالث الابتدائي حتى الأول المتوسط قوامها (٣٤٤) تلميذاً وجد أن صعوبات التعلم الشائعة لدى أفراد العينة هي:

١. صعوبات الإدراك الفهم والذاكرة ٢٢%.
٢. صعوبات القراءة والتهجي والكتابة ٢٠,٦%.
٣. صعوبات الإنجاز والدافعية ١٩,٦%.
٤. صعوبات النمط العام ١٧,٧%.
٥. الصعوبات الانفعالية ١٤,٣%.

وأشار حسن عبد المعطي (٢٠٠١، ١٩٣) إلى أن مشكلة صعوبات التعلم تنتشر في أي مجتمع داخل المدارس بنسبة تتراوح بين ١٠-١٢%، ولكن نتيجة لعدم وجود محكات تشخيصية دقيقة يصبح من الصعب الفصل بين حالات صعوبات التعلم وحالات التأخر الدراسي الناتج عن الحرمان الثقافي والاجتماعي. لكن لا يمكن الأخذ بهذه النسب السابقة في المجتمعات العربية حيث لا توجد بها الإحصاءات الدقيقة التي يمكن من خلالها التأكد من نسبة الانتشار. في بعض المجتمعات المتقدمة مثل الولايات المتحدة بلغت نسبة الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم حوالي ٢,٣% عام (١٩٧٨)، ثم أصبحت ٣,٠١% عام (١٩٨٠)، ثم أصبحت ٣,٨٢% عام (١٩٨٣)، أي أن هناك زيادة في العدد، وقد يرجع ذلك إلى تطور المحكات والمقاييس التشخيصية.

كما أوضح سمير البيلاوي (١٩٩٠، ٩٧) أن عدد التلاميذ العرب المسجلين في التعليم الأساسي عام (١٩٩٠) يقدر بحوالي (٣١) مليون تلميذاً مقارنة بخمسة ملايين تلميذ عام (١٩٥٠) وسبعة

ملايين تلميذ عام (١٩٦٠). وفي دراسة لمحمد البيلي وآخرين (١٩٩١) أوضحت أن هناك ١٤% من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بدولة الإمارات المتحدة يعانون صعوبات في تعلم اللغة العربية أو الرياضيات أو كليهما معاً، بينما أظهرت دراسة لزكريا توفيق (١٩٩٣) أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم في سلطنة عمان بلغت ١٠,٨%.

كما تشير الدراسات إلى أن نسبة شيوع صعوبات التعلم لدى التلاميذ تبلغ ١٥% اعتماداً على محك واحد، و٧% بالاعتماد على محكين (فتحي الزيات، ١٩٩٨: ٢٣٣). كما تفيد دراسة فيصل الزارد (١٩٩١) والتي أجريت على عينة قوامها (٥٠٠) طفل في الصفوف من الرابع إلى السادس بدولة الإمارات العربية المتحدة أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى هذه العينة في مادة اللغة العربية كانت ١٣,٧%.

وفي دراسة السيد عبدالحميد (١٩٩٢) التي أجريت على بعض تلاميذ المرحلة الإعدادية بهدف دراسة بعض المتغيرات المرتبطة بصعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها (٢٩٦) تلميذاً وتلميذة، فقد أشارت النتائج أن نسبة انتشار صعوبات التعلم تساوي ٥٧,٤%. أما دراسة أحمد عواد (١٩٩٢) التي أجريت في البيئة المصرية على بعض مدارس محافظة القليوبية بالمرحلة الابتدائية فقد أفادت بأن نسبة انتشار صعوبة التعلم في مادة الحساب لدى عينة قوامها (٢٩٦) طفلاً تساوي ٤٦,٢٨%. بينما تفيد دراسة السيد عبدالحميد (١٩٩٦) التي أجريت على عينة قوامها (٢٩٠) طفلاً من أطفال الصف الرابع الابتدائي بأن نسبة صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى هذه العينة تساوي ٩,٨% وهذه النسبة تشير إلى ارتفاع خطير في نسبة صعوبات التعلم في البيئة المصرية.

ويشير فتحي الزيات (١٩٩٨، ٢) إلى أن العديد من الباحثين يجمع علي أن عدد ذوي صعوبات التعلم يمثل ٤٣% من جملة التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة، وأنه يتزايد سنوياً بنسبة ١٤% منذ عام ١٩٧٧ وهذا المعدل المطرد يفوق قدرة الإيقاع الحالي للمناشط التربوية وامكانات الباحثين لاختبار النظريات المتنامية العدد والنماذج والاستراتيجيات المقترحة للتعامل مع هذه الأعداد. وتشير عفاف عجلان (٢٠٠٢، ٨٨) إلى أن نسبة ذوي صعوبات التعلم تنخفض عن النسب العالية التي حُددت في بعض الدراسات السابقة كلما زاد عدد المحكات المستخدمة في تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

يتضح مما سبق تزايد الاهتمام بمشكلة صعوبات التعلم، حيث أنه زاد الاهتمام بتطوير أساليب التشخيص والتقييم، وزاد الاهتمام بدراسة أثر صعوبات التعلم على مسار حياة التلميذ الانفعالية والاجتماعية والأكاديمية.

ثالثاً: دلالة مشكلة صعوبات التعلم وآثارها

تشير هذه النسب إلى محنة خطيرة، فتزايد انتشارها يمثل تحدياً للمهتمين بهذه الفئة في بيئتنا العربية لأنها تمثل حجر عثرة في طريق تقدم الأمة، حيث أن خطورة صعوبات التعلم ليس فيما تخلفه من إهدار للطاقات والأموال، أيضاً فهي تخلف آثاراً نفسية كبيرة على التلميذ نفسه ينتج عنها مشكلات نفسية سلبية مثل انخفاض الثقة بنفسه والانسحاب الاجتماعي والخجل وفقدان الدافعية، كما تسبب له انخفاضاً في مفهومه عن ذاته وتقديره واحترامه لنفسه، وذلك أن خبرات الفشل التي يعيشها الأطفال ذوو صعوبات التعلم تؤثر بشكل كبير على تحقيق الصحة النفسية لهم، مما قد يهوى بهم إلى مصير سيء.

وذكر السيد عبدالحميد (٢٠٠٠، ٧٣) بأن الأخطر من ذلك أن تُعايش هذه الظاهرة داخل جدران الجامعة والأدهى أن نسبة وجودها وانتشارها أضعاف ما عليه في مجتمعات المدارس الأولية، فإحدى الدراسات المسحية الأمريكية (١٩٨٢) تشير بانزعاج شديد بأن ٦٧% من طلبة الجامعة لديهم صعوبات تعلم وأن هذه القضية تمثل عبئاً ثقيلاً جسيماً على كليات التربية.

فرسوب الأطفال ذوي صعوبات التعلم وما يتولد لديهم من خبرات وجدانية وانفعالية غير سارة، تجعل هؤلاء الأطفال يشعرون بانخفاض قيمة ذاتهم (Self–worth)، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى انخفاض مفهوم الذات لديهم إلى حد بعيد (Diminished self–concept)، وعدم ثقتهم في أنفسهم في تحقيق مستوى مرضي من التعلم والتحصيل الدراسي المتوقع (Low achievement expectations)، والإحساس بالعجز (Feeling of helplessness) وعدم البهجة (Chapman, 1988: 457).

رابعاً: التمييز الفارق لصعوبات التعلم

يشير إسماعيل الفرا (٢٠٠٥، ٩) إلى أن فتحي عبدالرحيم ذكر أن الحقل التربوي يزخر بالعديد من المفاهيم المتصلة بمشكلات التعليم وأمراضه التي تدور حول الأطفال ذوي الحاجات وهذا يؤدي إلى الخلط وعدم التمييز بين هذه المصطلحات حتى لدى كثير من المتخصصين. ومن هذه المفاهيم: مفهوم التأخر الدراسي أو التخلف التحصيلي (Under achievement backward)، وبطء التعلم (Slow learning)، وصعوبات التعلم (Learning disabilities)، ومشكلات التعلم (Learning problems)، والإعاقة التعليمية (Learning handicap)، والاضطرابات التعليمية (Learning disorderly)، ومفهوم التخلف العقلي (Mental retardation) والمتفوقين عقلياً ذوي صعوبات

التعلم (Gifted learning disabilities)، والمتفوقين عقلياً ذوي التفريط التحصيلي (Disabled under achievers).

وقد حاولت الباحثة الوصول إلى التمييز الفارق لمفهوم صعوبات التعلم، وذلك من خلال توضيح الفرق بين المفاهيم الأخرى المتداخلة مع صعوبات التعلم مثل: التأخر الدراسي وبطء التعلم ومشكلات التعلم وعسر التعلم. وبيان ذلك فيما يلي:

صعوبات التعلم والتأخر الدراسي

إن مصطلح صعوبات التعلم يختلف عن مفهوم التأخر الدراسي أو بطء التعلم، حيث ارتبط موضوع صعوبات التعلم خطأً بموضوع التأخر الدراسي نظراً لأن السمة الغالبة على الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعليم تكمن في المشكلات الدراسية وانخفاض التحصيل، وهو ما يمثل المظهر الخارجي لكلا المجالين. وذكر كل من Kirk & Kalvent (1988, 5-6) أن أكثر ما يميز الطفل الذي يعاني من صعوبة في التعلم عن الطفل الذي يعاني من تأخر دراسي هو القدرة العقلية، حيث يتمتع الأول بمقدرة عقلية تقع ضمن المتوسط أو أعلى من ذلك وأن انخفاض تحصيله لا يرتبط بإعاقة عقلية أو جسمية أو سمعية أو بصرية، في حين يرتبط الثاني بقصور وانخفاض نسبة هذه الفئة ضمن الفئة الحدية. كما أن هذا الطفل الذي يعاني من تأخر دراسي يختلف في كثير من خصائصه عن الطفل ذي صعوبات التعلم.

وأشار السيد عبدالحميد (٢٠٠٠، ١٦-١٩) أن محمد عبد المؤمن ذكر أن التأخر الدراسي يحدث نتيجة عوامل اجتماعية أو اقتصادية أو انفعالية أو نفسية أو عقلية متعددة، ومنها أسباب ترجع إلى المنزل وأخرى تتعلق بالمدرسة والرفاق، ومنها ما يتعلق بالتلميذ نفسه. كما ذكر Kirk & Kalvent (1988, 16-17) أنه توجد عوامل خارجية أو بيئية تقع خارج الطفل منها الحرمان الاقتصادي الثقافي ونقص الفرصة للتعليم والتعلم، وعوامل داخلية تخص الطفل منها التخلف العقلي والاعاقات الحسية والاضطرابات الانفعالية الشديدة وصعوبات التعلم. ويبين زيدان السرطاوي وآخرون (١٩٩٢، ٢٨-٢٩) بأن الخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية للمتأخرين دراسياً تختلف عن خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ويبين السيد عبد الحميد (٢٠٠٠، ٢٠٤) بأن مفهوم التأخر في التحصيل يؤدي إلى تدني في اكتساب المهارات الأكاديمية، كما أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من تدمير في اكتساب المهارات الأكاديمية. وبالرغم من تشابه الأعراض إلا أن الأسباب مختلفة. ويذكر السيد عبدالحميد (٢٠٠٠، ١٤٠- ١٤١) بأن كل من لديه تدني دراسي أو تأخر يعد من ذوي صعوبات التعلم وأن الطفل صاحب صعوبة التعلم ليس بالضرورة أن يكون متخلفاً دراسياً في جميع المباحث (المواد) الدراسية إذا

ما تم مقارنة أدائه بأداء أترابه من فترة إلى فترة أو من يوم إلى آخر، أي لا يعاني من انخفاض مستوى تحصيله الدراسي باستمرار فيتغير من مهمة إلى أخرى تغيراً واضحاً إلى حد كبير، في حين أن الطفل المتخلف أو المتأخر دراسياً يعاني من انخفاض تحصيله الدراسي عن المتوسط بشكل يكاد يكون مستقراً أو شبه ثابت في كل المهام التعليمية والمباحث (المواد) الدراسية المتنوعة وكذلك متطلباته النفسية.

كما أشارت عزة سليمان (٢٠٠١، ٣١) إلى أن التأخر الدراسي قد ترجع أسبابه إلى عدم التكيف الاجتماعي في الأسرة أو المدرسة. وأوضح محمود منسي (٢٠٠٣، ٢٤٦) أن من أسباب التأخر الدراسي أسباب صحية مثل ضعف الرؤية أو السمع أو الإصابة بالأمراض المختلفة، وأسباب عقلية مثل ضعف القدرة العقلية وانخفاض مستوى الذكاء، وأسباب اجتماعية مثل انخفاض المستوى الاجتماعي الثقافي والاقتصادي للأسرة، وأسباب مدرسية مثل عدم الرغبة في الدراسة وعدم قدرة المعلم على التدريس. ويبين إبراهيم الزهيري (٢٠٠٣، ٢١٣) أن مشكلة التخلف الدراسي تعد من أهم المشكلات التي تواجه الطفل في مرحلة التعليم الأساسي، فهي مشكلة تربوية واجتماعية ونفسية واقتصادية في نفس الوقت.

وتعرف الباحثة التأخر الدراسي بأنه انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ عن المستوى المتوقع في الاختبارات، ويكون مستوى تحصيله أقل من مستوى أقرانه العاديين في الصف الدراسي، وقد يكون تأخر في مادة أو أكثر من المواد الدراسية، ويعود لأسباب فسيولوجية أو جسمية أو نفسية أو اجتماعية.

صعوبات التعلم وبطء التعلم

يشير السيد عبد الحميد (٢٠٠٠، ١٤٣) إلى أن الأطفال بطيئي التعلم تكون نسبة ذكائهم أقل من المتوسط، بينما الأطفال ذوي صعوبات التعلم تكون نسبة ذكائهم في المتوسط أو فوق المتوسط، كما أنه ليس لديهم تباعد بين ذكائهم وتحصيلهم الفعلي. ويعرف محمود منسي (٢٠٠٣، ٢٣٤) الطفل بطيء التعلم بأنه الذي يكون معدل التعلم لديه أقل من معدل تعلم أقرانه؛ أي يكون بطيئاً في اكتساب المهارات الدراسية أو المعرفية.

وأشار محمد حجاجي (٢٠٠٣، ٣٠) بأنه إذا أغفلنا معيار الذكاء تتشابه المفاهيم فيدخل بطء التعلم مع صعوبات التعلم والتأخر الدراسي، ومن ثم فالتعريف العلمي الفارق هو الذي يأخذ في الحسبان نسبة الذكاء. والمعيار في فئة بطء التعلم هو أن نسبة ذكائهم لا تقل عن (٧٠) بصورة كبيرة، أي لا تصل إلى مستوى التخلف العقلي.

وتذكر الباحثة بأن مصطلح بطء التعلم (Slow learning) يطلق على التلميذ الذي يكون غير قادر على أعمال الصف الذي يوضع فيه ويكون تحصيله منخفضاً في المواد المختلفة عن مستوى زملائه في الصف الدراسي، وهذا يعود لأسباب داخلية، كالقدرة العقلية حيث يتراوح ذكائه ما بين (٧٠-٩٠)، وخارجية مثل الاضطرابات النفسية والمشكلات الاجتماعية. كما ترى بأن الفرق بين صعوبة التعلم وبطء التعلم يكمن في نسبة الذكاء فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم تكون نسبة ذكائهم متوسطة وقد تفوق المتوسطة، أما بطيؤوا التعلم فتكون نسبة ذكائهم دون المتوسط. ويفضل تدريب التلميذ على الاستذكار الجيد، واستخدام النماذج والعينات المحسوسة في التعلم، ووضع مثيرات تعليمية لتحفيزه على الانجاز وتنمية ثقته بنفسه. ويمكن بذلك اندماجه في العملية التعليمية.

صعوبات التعلم ومشكلات التعلم

أما من ناحية التفريق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال ذوي مشكلات التعلم فإن الأمر واضح جلي؛ إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم – كما تشير تعريفات الهيئات الدولية المتخصصة – هم فئة من الأطفال ذوو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يظهر فيهم تباعد بين استعدادهم العقلي وما يحققونه من تحصيل فعلي في ضوء نسبة ذكائهم وعمرهم الزمني وعمرهم العقلي، إلا أن هذا الانخفاض في التحصيل لا يرجع بصورة رئيسية إلى ظروف الحرمان الجسمي كضعف السمع أو الإبصار أو الحرمان منهما أو أحدهما، وكذلك لا يرجع لظروف الإعاقة أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي أو التعليمي، وهو ما يشير إلى أن سبب تخلفهم الدراسي يرجع إلى أسباب خارجية، أما الأطفال ذوي مشكلات في التعلم فهم الأطفال الذين يعانون من انخفاض في التحصيل الأكاديمي بسبب الاعاقات الحسية أو البدنية (السيد عبدالحميد، ٢٠٠٠: ١٤٤). وذكرت عزة سليمان (٢٠٠١، ١٠٠) أن صعوبات التعلم تُستخدم لوصف فئة معينة من الأطفال، وليست عامة لكل الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم.

يختلف مفهوم مشكلات التعلم عن صعوبات التعلم، حيث أن مشكلات التعلم ترجع إلى قصور في السمع أو الرؤية أو اضطراب الانتباه أو إلى الضعف العقلي، ولذلك فإن الأطفال الذين لديهم مشكلات في التعلم يكونون أكثر قابلية للاضطرابات السلوكية الناتجة عن الفشل في الدراسة، كما أنهم أكثر بعداً عن الأنشطة التربوية بالمدرسة (مصطفى أحمد، ١٩٩٧: ٢٦، محمود منسي، ٢٠٠٣: ٢٣٣، امتثال نبيه، ٢٠٠٤: ٢٢).

وبين سليمان رجب (٢٠٠٦، ٨٢) أنه في القاموس الموسوعي لعلم النفس (١٩٨٣) يُشار إلى أن مفهوم صعوبات التعلم هو مفهوم يُستخدم في المملكة المتحدة ليصف تلميذاً يعاني من مشكلات تعلم مقارنة بأقرانه، تجعله لا يواصل تعليمه بصورة جيدة، وهذه المشكلات ترجع إلى المنهج ومحتواه

وطبيعته ومستواه. ويستخدم هذا المفهوم – كما يقول Harry et al (1993) – في الولايات المتحدة الامريكية بديلاً لمفهوم صعوبات التعلم، عندما يكون هناك فرق في الإنجاز أو التحصيل أو في القدرة العقلية العامة مقارنة بالأقران من نفس العمر. ويتضح من ما سبق أن مشكلات التعلم هي أشمل من صعوبات التعلم، حيث أنها تعد فئة من فئات عديدة في مشكلات التعلم.

صعوبات التعلم وعسر التعلم

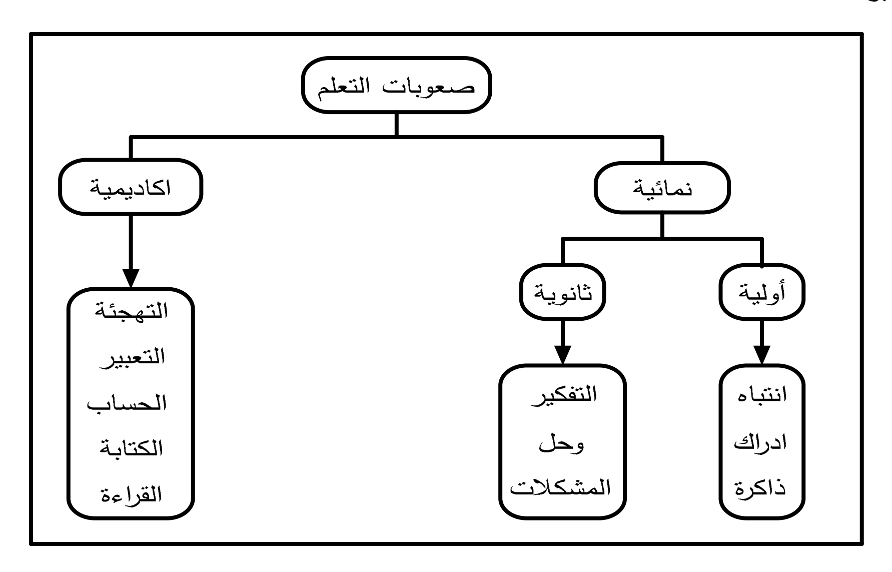
يعتبر مفهوم عسر التعلم من المفاهيم الأكثر تشابهاً مع مفهوم صعوبات التعلم. ويبين السيد عبدالحميد (٢٠٠٠، ١٤٥) أن للترجمة دور في إحداث هذا الخلط بين المفاهيم وخاصة ما حدث لكل من مفهوم (Learning disabilities) ومفهوم (Learning difficulties) الذين يترجمان إلى اللغة العربية بنفس المعنى مع بقاء اختلافهما على مستوى النص الأجنبي، بالرغم من وجود فرق بين المصطلحين من الوجهة النفسية والتربوية، فيشير السيد عبدالحميد (٢٠٠٠، ٣٩٥) عن Jodeen إلى أن مصطلح (Learning difficulties) يشير إلى مجموعة الأطفال الذين لديهم انخفاض طفيف في الذكاء، وآخرون يعدون هذا المصطلح يناظر فئة الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم. ويرى Kalvent أن هذا المصطلح يندرج تحته الأطفال التي ترجع مشكلات تعلمهم إلى ظروف معوقة تعود إلى البيئة. أما الأطفال الذين ترجع مشكلات تعلمهم إلى أسباب داخلية لا تخص انخفاض نسبة الذكاء فيندرجون تحت مفهوم (Learning disabilities).

وأشار أمين سليمان (٢٠٠٤، ٩٢) بأن مصطلح الصعوبات (Learning difficulties) شائع الاستخدام في انجلترا وأمريكا، وترجم إلى العربية ليشير إلى صعوبات التعلم. أما مصطلح (Learning disabilities) فتُرجم حرفياً إلى اللغة العربية ليشير إلى عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم. ويذكر سليمان رجب (٢٠٠٦، ٨٣-٨٤) أن البعض يعتبر مصطلحي صعوبات التعلم وعسر التعلم مترادفين، بينما يذهب البعض الآخر إلى اعتبار أن مصطلح عسر التعلم يشير إلى وجود انخفاض ما في الذكاء، طفيفاً أو أكثر من ذلك، مما يُقصي فئة عسر التعلم بالضرورة عن فئة صعوبات التعلم، التي تتميز بكون ذكائها متوسطاً أو أكثر من المتوسط. هذا في حين ذهب البعض إلى اعتبار أن مشكلة التداخل بين المصطلحين هي في الأصل مشكلة ترجمة ونقل المصطلحين إلى اللغة العربية. ويميل حمدان فضة إلى تبني الاتجاه الذي يرى أن المشكلة أصلاً هي مشكلة ترجمة. فكلمة (Disabilities) التي نقلت إلى العربية على أنها "صعوبات"، هي في الحقيقة تعني "جوانب العجز"، مما يجعل مصطلح (Learning disabilities) يترجم علي وجهه الأكثر دقة إلى "جوانب العجز عن التعلم". أما كلمة (Difficulties) فهي تعني بالدرجة الأولى "صعوبات" أو "عسر"، مما يستلزم ترجمة مصطلح (Learning difficulties) على وجهه الدقيق

إلى "صعوبات التعلم". ومما لاشك فيه أن "صعوبة التعلم" أخف وطأة وشدة من "العجز عن التعلم" مما يجعل هناك اختلافاً بين المصطلحين الأجنبيين الأصليين.

خامساً: تصنيف صعوبات التعلم

يعد تصنيف Kirk & Kalvent (1988) لصعوبات التعلم، كما في الشكل التالي هو التصنيف الأكثر شيوعاً:



شكل (١): تصنيف صعوبات التعلم

تشير أدبيات التربية الخاصة إلى أن هناك نوعين من صعوبات التعلم، هما:

صعوبات تعلم نمائية (Development learning disabilities)

يشير Kirk & Kalvent (1984, 76-78) إلى أن صعوبات التعلم النمائية توجد في ثلاث مجالات أساسية هي: النمو اللغوي، النمو المعرفي، نمو المهارات البصرية الحركية. وعرفها Kirk & Kalvent بأنها نقص في المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية وترجع أسبابها إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، وتقسم هذه الصعوبات إلى:

أ- **صعوبات أولية:** تشمل الانتباه والذاكرة والادراك والتي تعتبر وظائف أساسية متداخلة مع بعضها البعض، فإذا أصيبت باضطرابات فإنها تؤثر على النوع الثاني من الصعوبات النمائية.

ب- **صعوبات ثانوية:** وهى خاصة باللغة الشفهية والتفكير. وهى الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله

الأكاديمي، ويرى بعض العلماء أنها ترجع إلى اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي.

صعوبات التعلم الأكاديمية (Academic disabilities)

وهى صعوبات مترتبة على الصعوبات النمائية، وتبدو واضحة إذا حدث اضطراب لدى الطفل في العمليات النفسية السابق ذكرها (الصعوبات النمائية) بدرجة كبيرة وواضحة، ويعجز عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، حيث يكون عندئذ لدى الطفل صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجي والقراءة أو إدراك العمليات الحسابية (Kirk & Kalvent, 1988: 17-19). كما أنها تركز على المشكلات التي تبرز لدى التلاميذ في المدارس أثناء عمليات التعلم وتشمل صعوبات في تعلم القراءة والكتابة والتهجي (الإملاء)، التعبير الكتابي والشفوي، إجراء العمليات الرياضية (الحسابية) (أسامة البطاينة وآخرون، ٢٠٠٥: ٨٥). ويعرفها محمد النوبي (٢٠١٠، ٨٠-٨٢) بأنها تتعلق بموضوعات الدراسة الأساسية مثل العجز عن القراءة (عسر القراءة) أو الديسليكسيا (Dyslexia)، والعجز عن الكتابة (عسر الكتابة) أو الديسجرافيا (Dysgraphaphia)، وصعوبة أو عسر إجراء العمليات الحسابية (Dyscalculia)، بالإضافة إلى صعوبات التهجئة (Dysorthography)، ومثل هذه الصعوبات وغيرها إنما تنتج عن الصعوبات النمائية.

العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية

تعتبر العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية علاقة سبب ونتيجة؛ إذ يرى Kirk & Kalvent (1988, 20) أن هذين النوعين من الصعوبات غير مستقلين تماماً، بل هناك علاقة قوية وصلة وثيقة بينهما، فالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم نمائية لابد وأن يؤدي به ذلك إلى صعوبات تعلم أكاديمية، فصعوبات التعلم النمائية يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للتلميذ ومن ثم فان أي اضطراب يصيب واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية (الانتباه – الإدراك – تكوين المفهوم – التذكر – حل المشكلة) ينتج عنه بالضرورة عدداً من صعوبات التعلم الأكاديمية.

ويذكر فتحي الزيات (١٩٩٨، ٤١١-٤٢٣) امكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية، لذا فإن الصعوبات النمائية هي منشأ للصعوبات الأكاديمية والمسبب الرئيسي لها، فتعلم القراءة مثلاً يتطلب القدرة العالية على فهم واستخدام اللغة ومهارة الإدراك السمعي للتعرف على أصوات الحروف والقدرة على التحديد والتمييز بين الحروف والكلمات، كذلك يتطلب تعلم الحاسب الآلي القدرة على التصور البصري، والمكاني والمفاهيم الكمية والمعرفية بمدلولات الأعداد وقيمتها، ومن هنا فإن أي تقصير أو تأخير في تشخيص وعلاج صعوبات التعلم النمائية يعود بالضرورة إلى صعوبات أكاديمية. لذا يجب التركيز على ضرورة تحديد الصعوبات النمائية في

مرحلة مبكرة، وهذا أيضاً بمثابة تشخيص مبكر للصعوبات الأكاديمية قبل ظهورها مما يساهم في الوقاية الأولية من المشكلة متمثلاً في اتخاذ الاجراءات المناسبة لمواجهتها وعلاجها قبل انتشارها.

ويذكر محمد النوبي (٢٠١٠، ٨٢) الفرق بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية في الآتي:

صعوبات التعلم النمائية: هي الانحراف في نمو عدد من الوظائف النفسية واللغوية التي تبدو عادية في أثناء نمو الطفل، وهذه الصعوبات غالباً – وليس دائماً – ما ترتبط بالقصور في التحصيل الدراسي، ويتضمن هذا المجال صعوبات الانتباه وصعوبات الإدراك وصعوبات الذاكرة كصعوبات أولية، وصعوبات التفكير واللغة كصعوبات ثانوية تنشأ عن الصعوبات الأولية.

صعوبات التعلم الأكاديمية: هي الصعوبات المتعلقة بالموضوعات الدراسية الأساسية، وتشتمل على أنواع فرعية هي صعوبات القراءة والكتابة، والتهجي وإجراء العمليات الحسابية. وهناك علاقة قوية بينهما؛ فالطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم نمائية لابد وأن يؤدي به إلى صعوبات تعلم أكاديمية. فمثلاً إذا عجز طفل عن القراءة كصعوبة أكاديمية قد يرجع إلى عدم قدرته على تركيب وتجميع الأصوات في كلمة واحدة، أي "صعوبات التعلم النمائية" المتمثلة في ضعف توليف الأصوات هي التي تمنع الطفل من القراءة "صعوبة أكاديمية".

سادساً: العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم

تشير التعريفات المختلفة التي تناولت مفهوم "صعوبات التعلم" إلى تعدد زوايا النظر إلى العوامل المفسرة لوجود هذه الصعوبات لدى التلاميذ، حيث لا يوجد ثمة اتفاق بين علماء النفس والمشتغلين بالمجال على الأسباب الفعلية لصعوبات التعلم، حيث يرى البعض أن السبب الرئيسي في صعوبات التعلم هو العامل الفسيولوجي والذي يتمثل في إصابة الدماغ أو خلل المخ الوظيفي البسيط، "بينما يرى آخرون أن غالبية الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب عصبي المنشأ في المجال الإدراكي – الحركي" وهذا الاضطراب هو السبب الرئيسي في عدم قدرة الطفل على التعلم، بالإضافة إلى فئة من العلماء يفسرون صعوبات التعلم في ضوء الأساليب الغير الملائمة التي يستخدمها أصحاب صعوبات التعلم في تجهيز المعلومات، بينما يرى آخرون أن الواجبات والمهام التعليمية التي يكلف التلاميذ بأدائها تسهم في صعوبات التعلم لأنها تفرض عليهم مطالب تفوق مستويات نضجهم.

كما أوضح فيصل الزارد (١٩٩١، ١٣٠–١٣١) تقسيماً آخراً للعوامل التي تمثل أسباباً لصعوبات التعلم يقوم على نتائج الدراسات السابقة في مجال صعوبات التعلم وينقسم إلى خمسة عوامل رئيسة تتمثل في:

١. العوامل الوراثية.

٢. إصابات الدماغ قبل أو أثناء الولادة أو بعد الولادة، مما يؤدي إلى اضطرابات بسيطة في الدماغ وبالتالي إلى اضطرابات السلوك.
٣. عوامل كيمائية حيوية مثل الأدوية والعقاقير والفيتامينات والأحماض الأمينية.
٤. الحرمان البيئي الحسي؛ حيث أن ضعف الإحساس المبكر وعدم تعرض الطفل لخبرات متنوعة يؤدي إلى ضعف الإدراك.
٥. سوء التغذية الشديد واضطرابات الأيض.

وذكر فتحي الزيات (١٩٩٨، ١٩٩) أن السبب وراء تباين التفسيرات والأطر النظرية لمجال صعوبات التعلم يعود إلى عدة عوامل، منها هلامية تعريف صعوبات التعلم واتساع نطاقه، وتأرجح المشتغلين بالمجال ما بين التوجه السلوكي والتوجه النفس عصبي والتوجه المعرفي، وما استتبع ذلك من التأثير على الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية والبرامج والأدوات.

وعلى هذا يمكن ذكر أهم العوامل التي تؤدي إلى صعوبات التعلم، كما أشارت العديد من الدراسات كالآتي:

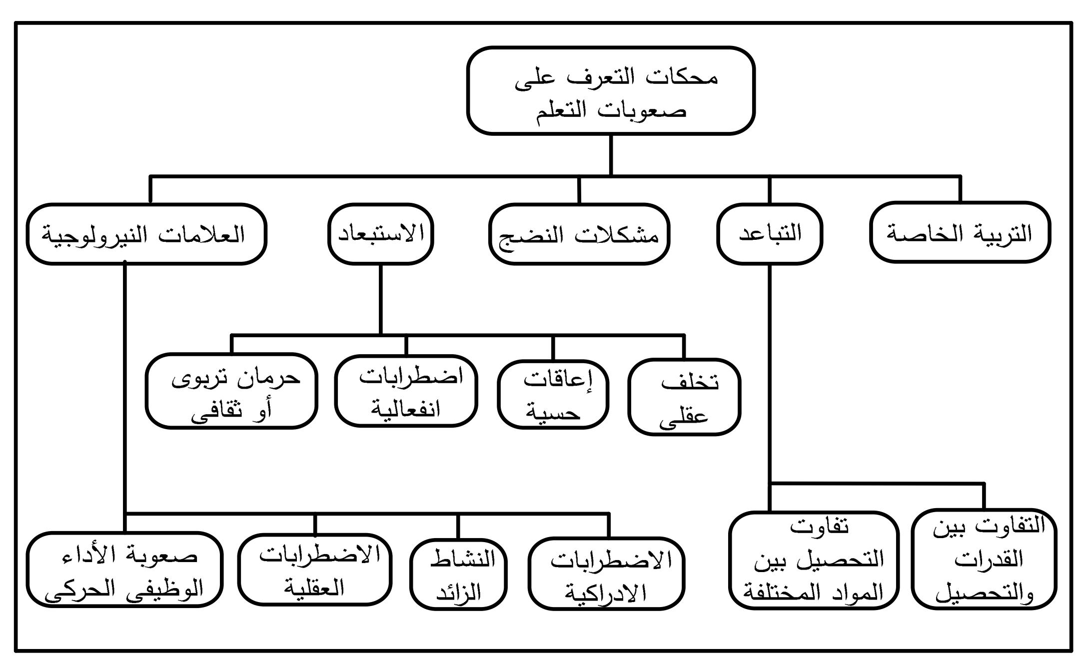
١. **العوامل الفسيولوجية:** وتضم عوامل وراثية، وعوامل جينية ولادية، وخلل وظيفي بسيط في الدماغ، والنضج، وسوء التغذية خاصة في السنة الأولى (Kirk & Kalvent, 1988: 65).
٢. **عوامل كيمائية أو إشعاعية:** مثل الأدوية والعقاقير والتعرض للإشعاع. وقد أظهرت إحدى الدراسات على الحيوانات علاقة بين التعرض لمادة الرصاص وصعوبات التعلم حيث وجد في هذه الدراسة أن الفئران التي تعرضت لمادة الرصاص قد حدثت عندها تغيرات في موجات المخ، والتي أبطات من قدرتها على التعلم (كمال زيتون، ٢٠٠٣: ١٧).
٣. **العوامل النفسية:** قد يُظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم اضطرابات في الوظائف الأساسية كالإدراك والتذكر وتكوين المفهوم، كما أن الخوف والقلق والخجل يؤثر على هؤلاء الأطفال.
٤. **العوامل البيئية:** تشمل البيئة العوامل المادية والاجتماعية والثقافية والحضارية، وكثيراً ما تكون صعوبات التعلم ناجمة عن بيئات غير مناسبة، كما توجد علاقة بين الإدمان التلفزيوني والتفريط التحصيلي وصعوبات التعلم، وتشير الدراسات والبحوث إلى أن الأطفال ذوي المشاهدة المكثفة للتليفزيون يحققون درجات منخفضة في اختبارات الذكاء والقراءة والكتابة والتهجي والرياضيات مقارنة بأولئك الذين لا يشاهدون أو تقل ساعات مشاهدتهم عن ساعتين يومياً (فتحي الزيات، ٢٠٠٢: ٣٣٤-٣٣٩).

سابعاً: تشخيص صعوبات التعلم

أوضح كل من Kirk & Kalvent (1988, 444) أن خطوات تشخيص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، يتضمن ست خطوات، وهى كالتالي:

١. التعرف على التلاميذ ذوي الأداء المنخفض، سواء في المنزل أو المدرسة، عندما يتقرر بأن أداء التلميذ ينخفض عن مستوى أقرانه.
٢. ملاحظة ووصف سلوك التلميذ، في ضوء ما يستطيع عمله وما لا يستطيع عمله داخل الفصل الدراسي.
٣. معرفة ما إذا كانت هناك عوامل داخلية أو خارجية تسهم في مشكلة التلميذ داخل الفصل الدراسي.
٤. تحديد طبيعة المشكلة، متمثلة في وجود اختلاف بين التحصيل والقدرة العقلية.
٥. الصياغة التشخيصية التي من شأنها تفسير وتحديد العوامل التي تبدو بأن لها علاقة بصعوبة التعلم لدى التلميذ.
٦. اقتراح البرنامج العلاجي القائم على التشخيص السالف ذكره.

وقد لخص عبد الباسط خضر أهم محكات التعرف على صعوبات التعلم في الشكل التالي.



شكل (٢) محكات التعرف على صعوبات التعلم (عبد الباسط متولي خضر، ٢٠٠٥، ٢٣)

وأشار كل من Hargrouve & Poteet (1984, 125-135) إلى أن تشخيص صعوبات التعلم يتضمن ثلاثة مستويات هي:

١. **المسح الأوليّ:** ويتضمن تحديد مجموعة من التلاميذ الذين ينخفض أداؤهم عن زملائهم، وفيه يتم تقييم المجالات الضرورية مثل انخفاض التحصيل وصعوبات الإدراك الحركي والنقص النمائي.
٢. **الأهلية للتربية الخاصة:** وفيه يتم تحديد مدى احتياج التلميذ لتلقي برامج التربية الخاصة في ضوء مجموعة من المعايير.
٣. **التعليم:** ويتضمن تحديد مستويات المهمة المحددة التي تتطلب العلاج واتخاذ القرارات (صعوبات قراءة – صعوبات كتابة – صعوبات حساب).

وقد أشار أحمد عواد (١٩٩٩، ١٩) إلى بعض الاختبارات التشخيصية منها:

١. **اختبارات الاستعدادات:** حيث يعمل على الكشف عما إذا كان هناك عيوب في تربية الطفل أو تأخر في مستوى النضج أو افتقار في البيئة المربية لهذا الطفل.
٢. **اختبارات القدرات:** حيث من خلاله يمكن الحكم على ما إذا كان ذلك التأخر التحصيلي يرجع إلى ضعف القدرات، أم في العمليات النفسية الأساسية، حيث يكمن منشأ صعوبات التعلم.
٣. **اختبارات العمليات النفسية:** حيث أن هذه الاختبارات ما هي إلا تقييم للعمليات الإدراكية والتي تعتبر من أكثر العمليات تأثيراً في التحصيل الدراسي للأطفال.

ويذكر عبد الباسط خضر(٢٠٠٥، ٢٦- ٢٧) اختبارات تشخيصية بالإضافة إلى ما سبق وهي:

١. **الاختبارات التحصيلية المقننة:** حيث تعتبر من أكثر الأدوات المهمة للكشف عن طبيعة وحجم صعوبات التعلم، لأن انخفاض مستوى التحصيل هو الصفة الأساسية لهؤلاء الأطفال، ويمكن من خلال هذا النوع من الاختبارات مقارنة أداء الطفل المفحوص بأداء مجموعة معيارية.
٢. **الملاحظة والمقابلة الإكلينيكية المقننة.**

المحكات التي استخدمت في تحديد صعوبات التعلم

محك التباين (التباعد) (Discrepancy criterion)

بناء عليه تُشخَص الصعوبة الخاصة بالتعلم في الحالات الآتية:

١. مستوى تحصيل الطفل أقل من الأطفال الآخرين من نفس السن مع شرط عدم التناسب بين تحصيل الطفل وقدرته في واحد أو أكثر من المجالات الموضحة، فيما يأتي مع التأكد من أن الطفل يتلقى خبرات تعليمية ملائمة لعمره الزمني وقدرته العقلية.

٢. المجالات التي يتجلى فيها التباعد بين المستوى التحصيلي للطفل وبين قدرته العقلية في واحد أو أكثر من القدرة على التعبير اللفظي، أو القدرة على التعبير الكتابي، أو فهم واستيعاب المادة المقروءة، أو فهم واستيعاب المادة المسموعة، أو المهارات الأساسية في القراءة، أو العمليات الحسابية، أو الاستدلال الحسابي (أحمد عواد، ١٩٩٨: ١٠٧-١٠٨).

ويعّرفه قحطان الظاهر (٢٠٠٨، ٢٥) بأنه التباين بين القدرات الحقيقة للفرد والأداء، وقد يكون التباين في الوظائف النفسية واللغوية، وقد ينمو بشكل طبيعي في وظيفة ما ويتأخر في أخرى، فمثلاً قد ينمو بشكل طبيعي في اللغة، ولكنه يتأخر في الجانب الحركي، وقد ينمو في الجانب الحركي لكنه يعاني من قصور في اللغة.

وترى الباحثة أن محك التباين يُقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة عن المستوى المتوقع منه. ويوجد تباين واضح لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالنسبة لبعض الجوانب الشخصية ومستويات الأداء المدرسي حيث يُظهِر تباعد في واحد من المحكين التاليين أو أحدهما:

١. وجود تباين واضح في مستوى نمو بعض الوظائف النفسية لدى الطفل.
٢. التباعد بين النمو العقلي العام أو الخاص والتحصيل الأكاديمي.

محك الاستبعاد (Exclusion criterion)

يقصد به عدم إدراج حالات التخلف العقلي والاعاقات الحسية والحركية وكذلك عدم إدراج حالات الاضطراب الانفعالي، بالإضافة إلى استثناء حالات الحرمان البيئي ونقص فرص التعلم، كما يعتمد هذا المحك على التشخيص الدقيق بين صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى، حيث يعمل كموجه للتعرف على صعوبات التعلم. وعلى أساس محكات الاستبعاد، فإن الأطفال الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم بصفة أساسية إلى الحالات الأخرى العامة من العجز أو القصور – سواء كانت إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية أو تخلف عقلي – يستبعدون من فئة ذوي صعوبات التعلم، حيث يحتاج هؤلاء الأطفال المصابين بإعاقات أخرى عامة إلى برامج تعليمية وعلاجية تناسب إعاقتهم الأساسية.

محك التربية الخاصة (Special education criterion)

بناء على تحقق محكي التباعد والاستبعاد، يأتي محك التوجيه التربوي الذي يتضمن نقص القدرة على التعلم بالطرق العادية، وهناك عدة أسباب للتوجيه التربوي أكد عليها قانون التربية لذوي صعوبات التعلم أبرزها:

١. حتى الآن لم يتم معرفة ما إذا كانت العمليات العقلية غير الفعالة يمكن معالجتها مباشرة.
٢. لم يتم تحديد العمليات النفسية التي تقف وراء الأنماط المختلفة لصعوبات التعلم.

٣. عدم موثوقية تسارع وتيرة التقدم الأكاديمي في حال تشجيع مسألة تدريب مناطق خاصة في الدماغ.

٤. عدم التأكد من صدق القرار بتفضيل أحد البرامج التربوية على الآخر اعتماداً على معرفة منطقة الدماغ ذات القصور الوظيفي (أسامة محمد البطاينة وآخرون، ٢٠٠٥: ٤٠).

إن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم أساليب وطرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين، حيث أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يصعب عليهم التعلم وفقاً للطرق التقليدية المتبعة مع الأطفال الذين ليس لديهم صعوبات التعلم. كما أن الطرق الخاصة بالإعاقات الأخرى والمستخدمة مع المعاقين سمعياً وبصرياً وعقلياً هي الأخرى قد لا تتناسب مع ذوي صعوبات التعلم، وإنما يحتاجون إلى طرق خاصة (قحطان الظاهر، ٢٠٠٨: ٢٧).

محك المشكلات المرتبطة بالنضوج

حيث نجد أن معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم، فمثلاً معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث، مما يجعلهم في الخامسة أو السادسة غير مستعدين من الناحية الادراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة، مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع إلى عوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية، حيث يعكس هذا المحك الفروق الفردية الجنسية في القدرة على التحصيل.

محك العلامات العصبية (النيرولوجية)

حيث يتم الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربي وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ (Minimal dysfunction) في الاضطرابات العقلية وصعوبة الأداء الوظيفي. ومن الجدير بالذكر أن الاضطرابات في وظائف المخ تنعكس سلبياً على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها، بل تؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة (مصطفى كامل، ٢٠٠٥: ٣١).

ثامناً: خصائص ذوي صعوبات التعلم

إن خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم التي ترافق صعوبات التعلم مختلفة ومتعددة، ولكن تجدر الاشارة إلى أنه قليلاً ما تجتمع خاصية واحدة من خصائص صعوبات التعلم في فرد واحد، حيث كل من عبدالعزيز السرطاوي وكمال سيسالم (١٩٨٨، ٣٨) أن Kaluger & Kolson

(1978) أشارا بأن هناك حوالي (٥٢) خاصية ثابتة لهؤلاء التلاميذ، وأن (٥-٧) من هذه الخصائص توجد لدى هؤلاء بمدى متوسط. بينما ذكر عدنان راشد (٢٠٠٢، ٣٨ -٣٩) أن Tarver & Hallalan (1976) وضعا عشر صفات يعتقدان أنها موجودة لدى معظم التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، ومجموعة الصفات هذه جاء نتيجة للبحوث والدراسات والكتب؛ منها النشاط الزائد، ونقص الانتباه، وضعف الادراك الحسي، وضعف التناسق، والاندفاعية، وضعف الذاكرة، وصعوبات خاصة في القراءة والكتابة والحساب وفي السمع والكلام، وضعف في الجهاز العصبي.

ويشير محمد النوبي (٢٠١٠، ١٠٨- ١١٢) إلى خصائص صعوبات التعلم كالآتي:

١. **النشاط الزائد:** كثير من ذوي صعوبات التعلم ذو نشاط مفرط، وهذه حقيقة صحيحة وخصوصاً في حالة مَن لديهم إصابات مخية منهم، ولا يمكن اعتبار سلوك معين مشكلة لمجرد حدوثه مرة أو أكثر، ولكن إن تجاوز حدوثه ثلاثة أمثال حدوثه لدى الفرد العادي في الموقف نفسه وتحت الظروف نفسها، هنا نقول أن السلوك مشكلة، ومشكلة زيادة الحركة والنشاط حيث أن الفرد المفرط في حركته لا يتوفر لديه وقت كافٍ للانتباه، كي يستطيع الاستحواذ عليه عقلياً.
٢. **ضعف النشاط والحركة:** وهو عكس فرط النشاط والحركة، وعلى الرغم من عدم شيوع هذا السلوك بين ذوي صعوبات التعلم، ولكنه سلوك قائم، ويمكن ملاحظته لتواتره بين أفراد هذه الفئة.
٣. **قصور في الدافعية:** على الرغم من أن نقص الدافعية قد يأتي نتيجة لعجز الطفل عن التعلم، إلا أنه سلوك يتكرر تسجيله في تقارير تشخيص هؤلاء الأطفال، وفي بياناتهم المدرسية.
٤. **قصور في عمليات التآزر والتنسيق:** على الرغم من أن بعض الأطفال الذين قد يكون لديهم قدرة على التآزر، يلاحظ القصور بشكل واضح بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فالطفل عادة تنمو لديه ببطيء شديد قدرته على أن يقذف أو يتلف شيئاً، أو القدرة على الهروب أو الجري، وتتضح في صعوبات الكتابة، وبعض المهارات الدقيقة الأخرى ويبدو مرتبكاً، وأهوجاً في تصرفاته، تحدث عادة مثل هذه الصعوبات لعجزه عن تقدير موقعه بالنسبة للأشياء الأخرى في الفراغ من حوله.
٥. **ثبوت الانتباه:** وفيه يظل سلوك الطفل مستمراً في تركيز انتباهه على مثير بعينه دون المثيرات الأخرى المرتبطة بالموقف التعليمي نفسه، وكأن مثيراً واحداً قد استأثر بكل انتباهه. كما يبدو هذا التركيز في تكرار السلوك نفسه مرات عديدة، فيكتب الطفل كلمة معينة مرات متكررة وبشكل غير إرادي أو يكرر كلمة منطوقة مرات عديدة.
٦. **عدم التركيز:** قد يرتبط عدم التركيز بنقص الدافعية، أو بحالة الإفراط في الحركة، وهو سلوك

يتمثل في عدم قدرة الطفل على التركيز على نشاط معين لأي فترة زمنية.

٧. **صعوبات نقل الانتباه:** الطفل الذي لديه افراط في الانتباه لشيء معين يبدو عاجزاً عن السيطرة على انتباهه أو تحويله نحو شيء معين دون شيء آخر، كما يتطلب الموقف هذا الانتقال أو الحركة.

٨. **اضطراب في الإدراك:** وتتضمن اضطرابات في الإدراكات البصرية أو السمعية أو الحركية أو اللمسية.

٩. **اضطرابات الذاكرة:** تتضمن اضطرابات الذاكرة كلاً من الذاكرة البصرية والذاكرة السمعية.

١٠. **التناقض بين الذكاء والتحصيل:** يُظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تناقضاً واضحاً بين تحصيلهم الفعلي والتحصيل المتوقع، حيث يحصلون على درجات متوسطة أو أعلى من المتوسط في اختبارات الذكاء مقابل ذلك انخفاض في مستوى التحصيل الذي لا يرجع إلي الإعاقة الحسية أو التخلف العقلي.

وتلخص الباحثة مظاهر صعوبات التعلم في الآتي:

١. النشاط الزائد مع استمراريته، والقيام بحركات عشوائية وبدون تركيز.

٢. اضطراب الأداء الحركي وبخاصة التآزر بين حركة الجسم والعينين.

٣. ضعف التآزر العام (في الحركات الكبيرة والصغيرة).

٤. اضطرابات الانتباه.

٥. اضطراب في الذاكرة القصيرة والبعيدة.

٦. الاندفاعية.

٧. إشارات لوجود اضطرابات عصبية بسيطة.

٨. صعوبة التمييز بين الأشياء وإدراكها.

٩. اضطراب في الاتزان الانفعالي.

١٠. تدني في جانب أو أكثر من جوانب التحصيل مثل التهجي والإملاء أو الحساب بالإضافة إلى اضطرابات لغوية في القراءة والكتابة وضعف في التعبير اللغوي.

المحور الثاني: الموهبة

تمهيد

يعتبر الموهوبون ثروة طبيعية لأي مجتمع، كما يرتبط الاهتمام بهم من حيث التدريب والتعليم ارتباطاً وثيقًا بالتنمية والتقدم في أي مجتمع وعاملاً أساسياً من عوامل تقدمه في مجالات الحياة العلمية والفنية والمهنية، ويعد الموهوبون ثروة مهملة وغير مستثمرة في عالمنا العربي، وذلك لعدم التعرف عليهم والكشف عنهم في كثير من الأحيان، وذلك لعدم اهتمام البيئة المحيطة بمواهبهم واستثمار قدراتهم وطاقتهم وعدم توفير الخدمات التربوية والنفسية المناسبة لهم.

إن تنمية مفهوم الذات وإعطاء الثقة بالنفس وبناء الشخصية بصورة سوية هي أولى اللبنات لإبراز المواهب الكامنة لدى الأطفال. فعلى كل من الأسرة والمدرسة دور هام في ذلك حيث تقدم الأسرة الحب والتنشئة السليمة، وتركز المدرسة على تقديم برامج رعاية للموهوبين تعتمد على معايير دقيقة كمعيار الذكاء والتحصيل الدراسي والموهبة الخاصة لاكتشافهم، وتحديد الرعاية المناسبة والمتنوعة بتوفير ظروف جيدة تساعدهم في تنمية المواهب وتفجير الطاقات لمواكبة التقدم العلمي السريع، بشكل يعود على المجتمع بالنفع والتقدم، وسوف تستعرض الباحثة في هذا المبحث الفرق بين الموهبة والتفوق، الانتشار، تصنيف الموهبة، خصائص الموهوبين، أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين، مشكلات الطفل الموهوب، أساليب رعاية الأسرة للطفل الموهوب.

تعريفات الموهبة

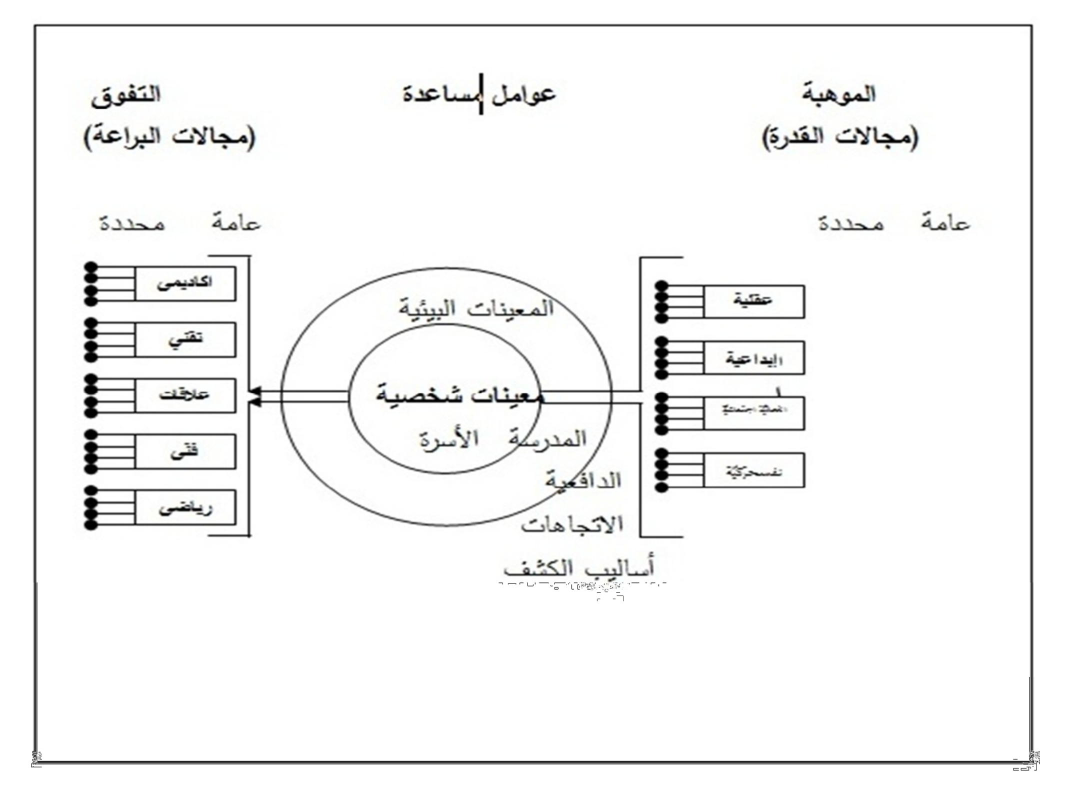
كلمة موهبة من الناحية اللغوية تعني الاتساع للشيء والقدرة عليه، وهى من وهب أي أعطى شيئا للفرد دون مقابل، والموهبة اصطلاحاً تعني قدرة خاصة موروثة كالمواهب الفنية أو استعدادات الفرد للتفوق في المجالات غير الأكاديمية مثل الرسم والموسيقى والشعر، والموهبة وراثية أي فطرية (عبدالمنعم الميلادي،٢٠٠٣: ٥). وذكر إمام سيد (٢٠٠١، ٢٣) أن Maker (1993) تعرف الموهبة على أنها قدرة الفرد على حل المشكلات البسيطة أو المعقدة بكفاءة وفعالية وسرعة. وذكر مصطفى أحمد (١٩٩٦، ٢٧١-٢٧٢) أن الموهبة تعرَّف بأنها الكفاءة أو القدرة غير العادية على الأداء في مجال معين مثل الموسيقي والفنون المرئية مثل التصوير والنحت، والفنون الأدائية مثل الدراما أو الألعاب الرياضية، لذلك قد يكون أو لا يكون لدى الموهوب مستوى مرتفع من الذكاء السيكومتري. كما ذكر محمد الطيب وآخرون (٢٠٠٠، ٦٣) أن الموهبة تعني القدرة على التميز في مساحة مطلوبة تفوق الأداء المتوقع من الفرد، كما أنها تطور قدرات الطفل المختلفة التي تعمل على خلق وعي داخلي وخبرات تختلف نوعاً عن العادي والمألوف. وتعرف فاطمة فوزي (٢٠٠٠، ١١٤)

الموهبة على أنها تلك القدرة الرائعة التي تجعل الطفل عند قيامه بنشاط ما يظهر أداؤه فيه بتميز، ويجعله متفرداً وممتلكاً لخصائص يحتمل ألا يمتلكها آخرون وهم بالطبع لديهم موهبتهم. وتذكر زينب شقير (١٩٩٩، ١٧٥) بأن الموهبة لم تعد محصورة بالذكاء وحده، بل أصبحت شاملة لأي أداء متميز في أي مجال من مجالات الحياة، بل تعدى المفهوم إلى القدرات الكامنة والتي لم تبرز بعد لعدم توفر الإمكانات والفرص المناسبة، وعليه اتسعت مجالات الموهبة. وأوضح سامح سعيد (٢٠٠٠، ٥٥) أنه لكي تظهر الموهبة فلابد من الحرية، ولا يمكن أن تظهر في نظام قمعي يقيد حركتها، ولا تظهر أيضاً في إطار التعليم المقيد بشهادة، ومن ثم فإن النظام يقهر المتمردين عليه الراغبين في التميز وإظهار مواهبهم. ولقد ربط Gardner (1993, 8) بين الموهبة والذكاء واعتبر الذكاء عاملاً أساسياً في تكوين ونمو المواهب، ونتيجة لذلك فقد وضع نظرية الذكاءات المتعددة والتي تتضمن أنواع من الذكاء مثل الذكاء الحسابي والموسيقي والاجتماعي وغيره من الذكاءات. كما اعتبر Gardner (2000, 78-79) أن الذكاء قدرة جسدية بيولوجية، وعرف الموهبة على أنها الدليل على التفوق الجسدي البيولوجي المبكر في جميع مجالات الثقافة.

وتعرف الباحثة الطفل الموهوب بأنه الطفل الذي يُظهِر بشكل جلي قدرة مميزة في المجال الإبداعي أو الفني أو العقلي ويتصف بنمو لغوي عالٍ، ويتمتع بذكاء مرتفع كما يتصف بمثابرة عالية في أداء المهمات العقلية الصعبة ويحتاج إلى برامج رعاية خاصة تشتمل على خدمات تقسم وفقاً لحاجاتهم النفسية والجسمية والاجتماعية وأنشطة متنوعة تقدم لهم بالتعاون مع كل من الأسرة والمدرسة. ويعرف عبدالمطلب القريطي (٢٠٠١، ١٢٦) مصطلح الموهبة بأنه الاستعدادات العقلية العالية التي تؤهل الفرد للتفوق في مجالات خاصة أو نشاطات غير أكاديمية، كالفنون والقيادة الاجتماعية، والموسيقى والتمثيل والشعر وغيرها من المجالات والنشاطات التي كان يظن أنها فطرية أو وراثية التكوين، كما لا ترتبط بذكاء الفرد. وتعرف فوزية الأخضر (٢٠١٠، ٥٤٤) الموهبة بأنها مشتقة من الفعل وهب، والموهوبون هم من تفوقوا في قدرة أو أكثر من القدرات الخاصة كمجال الفنون والألعاب الرياضية والمهارات الميكانيكية والمجالات الحرفية وتمتد لتشمل مجالات الحياة المختلفة. ويعرف عادل العدل (٢٠١٠، ٧٧) الموهبة بأنها استعداد فطري لدى الفرد يظهر في صورة أداء متميز في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني إذا توافرت البيئة المناسبة لاكتشافه ورعايته وتنميته ويمكن بلورة بعض هذه المجالات في، المجال اللغوي، المجال الرياضي والمنطقي، المجال الموسيقي، المجال الفني وإدراك العلاقات، المجال الاجتماعي، المجال العاطفي والوجداني، والمجال الحركي والقدرات الجسمية.

أولاً: الفرق بين التفوق العقلي والموهبة

يرى Terman أن المتفوق عقلياً هو من تجاوزت نسبة ذكائه (١٣٥) درجة إذا طبق عليه قياس Stanford binet للذكاء. ويذكر فتحي جروان (٢٠٠٤) أن معظم الباحثين يستخدمون كلمتي موهبة (Giftedness) وتفوق (Talent) للدلالة على معنى واحد. ومن الضروري لاستكمال بحث الموضوع، أن نعرض المحاولة الفريدة التي استهدفت تقديم نموذج نظري مدروس للتمييز بين الموهبة والتفوق من قبل الباحث الكندي Gagn'e (١٩٩٣) الذي قدم نموذجه لأول مرة عام ١٩٨٥، وتوصل الباحث بعد مراجعته لما كتب حول الموضوع إلى أن هناك من الشواهد والوقائع ما يبرر النموذج الذي طرحه للتفريق بين مفهوم الموهبة ومفهوم التفوق كما في الشكل التالي.



شكل (٣): نموذج Gagn'e في التفرقة بين الموهبة والتفوق

يتضمن النموذج ثلاثة عناصر رئيسة ينضوي تحت كل منها عدة مكونات وهي:

١. الموهبة ومجالات القدرات العامة والخاصة التي تندرج تحتها.

٢. المعينات البيئية والشخصية.

٣. التفوق وحقوله العامة والخاصة.

وكما يظهر في الشكل، يصنف **Gagn’e** الموهبة ضمن أربعة مجالات للاستعداد أو القدرة، وهي العقلية والإبداعية والانفعالية الاجتماعية والنفس حركية. بينما يحصر حقول التفوق أو البراعة ضمن خمسة حقول، أكاديمية، تقنية، علاقات مع الآخرين، فنية، ورياضية. أما المعينات البيئية فتضم المدرسة والأسرة وطرائق الكشف المستخدمة، بينما تضم المعينات الشخصية الميول والدافعية والاتجاهات وغيرها.

لقد لاحظ **Gagn’e** وجود سلوكيات تلقائية أو طبيعية وسلوكيات أخرى ناجمة عن تدريب منظم تلعب البيئة فيه دوراً هاماً، وأعطى أمثلة عديدة على هذه السلوكيات التي يرتبط بعضها بالموهبة وبعضها الآخر بالتفوق. وفرق جانييه بين المفهومين بصورة أكثر تفصيلاً بقوله:

١. الموهبة تقابل القدرة من مستوى فوق المتوسط، بينما يقابل التفوق الأداء (Performance) من مستوى فوق المتوسط.
٢. المكون الرئيس للموهبة وراثي بينما المكون الرئيس للتفوق بيئي.
٣. الموهبة طاقة كامنة (Potential) ونشاط أو عملية (Process) والتفوق نتاج لهذا النشاط أو تحقيق لتلك الطاقة.
٤. الموهبة تقاس باختبارات مقننة بينما يشاهَد التفوق على أرض الواقع.
٥. التفوق ينطوي على وجود موهبة وليس العكس، فالمتفوق لا بد أن يكون موهوباً وليس كل موهوب متفوقاً.

وتجدر الإشارة إلى نقطتين هامتين توصل إليهما Gagn’e في تحليله وعرضه لمكونات تصنيفه، وهما:

١. أن الدافعية ليست مكوناً من مكونات الموهبة أو التفوق (كما ورد في تعريف **Renzulli**)، وهي عامل مساعد أو معيق لترجمة الموهبة أو الاستعداد إلى براعة أو تفوق في مجال ما.
٢. القدرة الإبداعية قدرة عامة مستقلة ضمن عدة مجالات للموهبة وليست مكوناً من مكونات الموهبة كما يرى **Renzulli** وغيره من الباحثين، بل هي إحدى مجالات القدرة العامة التي يمكن أن تظهر إذا وجدت بيئة مناسبة على شكل أداء متميز أو خارق في أحد حقول التفوق الأكاديمية والتقنية والفنية ...الخ (فتحي جراون، ٢٠٠٨: ٢١).

الطفل المتفوق: هو من استطاع فعلاً أن يصل إلى مستوى تحصيلي مرموق في أي مجال من المجالات ويعد الطالب متفوقاً إذا توافرت الشروط التالية:

١. إذا كان منسوب الذكاء لديه (١٢٠) درجة فأكثر.
٢. إذا كان مستوى تحصيله مرتفعاً.

٣. إذا كان لديه مستوى عالٍ من القدرة على التفكير الابتكاري.

الطفل الموهوب: يعرف بأنه "الطفل الذي يُظهر أداءً متميزاً في واحد أو أكثر من المجالات والخصائص الآتية:

١. القدرة العقلية العامة.
٢. القدرة الإبداعية العالية.
٣. القدرة على التحصيل الدراسي المرتفع.
٤. امتلاكه لمهارات متميزة في مجالات خاصة كالمهارات الفنية أو اللغوية أو الرياضية.
٥. توفر سمات شخصية معينة كالمثابرة والتحمل والدافعية المرتفعة وغيرها (محمود عكاشة، ٢٠٠٥: ٣٧).

كما أن المكون الرئيس للموهبة وراثي، بينما المكون الرئيس للتفوق بيئي. الموهبة طاقة كامنة ونشاط أو عملية، بينما التفوق نتاج لهذا النشاط أو تحقيق لتلك الطاقة. والموهبة تقاس باختبارات مقننة بينما التفوق ظاهر في الأداء التحصيلي.

ويعرف عادل عبدالله (٢٠١٠، ٥٠) الموهبة بأنها تمايز نوعي في قدرة معينة من القدرات، واحدة أو أكثر، أو جانب معين من جوانب التميز، واحد أو أكثر، تظهر على هيئة عطاء جديد، وفكر فريد، وإنتاج أصيل، مميزاً، ومتميزاً، ونادراً، وذات قيمة. الموهوب هو كل من يملك قدرة خاصة فائقة، ويتميز في أدائه عن أقرانه، ويصل إلى مستوى رفيع في مجال من المجالات المختلفة، سواء الأكاديمية مثل العلوم والرياضيات، أو الميكانيكية والحرفية.

ثانياً: انتشار الموهبة

يبين فتحي جروان (٢٠٠٤، ٥٧) بأن نسبة الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٧٦ أعلى من ٨% من المجتمع المدرسي، ويعني ذلك أن نسب ذكاء هؤلاء الأطفال يجب أن لا تقل عن (١٢٠-١٢٥). يذكر زكريا الشربيني ويسرية صادق (٢٠٠٠، ١٧) بأن هناك نسبة تتراوح ما بين ٢-٥% من الأفراد في المجتمع يمثلون الموهوبين، حيث يكون من بينهم صفوة العلماء والمبتكرين والمخترعين، وهؤلاء هم الذين تعتمد عليهم الإنسانية في تقدمها الحضاري، وخاصة ونحن في عصر العولمة وتكنولوجيا الفضائيات. وقد حدد Dunlap (١٩٤٥) نسبة هؤلاء الأطفال ٢,٠٧% من مجموع أطفال المجتمع، وفي سنة (١٩٧٢) حدد Marland الأطفال الموهوبين بأنهم أولئك الذين تضعهم قدراتهم المعرفية في القطاع الأعلى للتوزيع الاعتدالي الذي يضم من ٣-٥% من أفراد المجتمع (هاني رشاد وآخرون، ٢٠٠٠: ١٢٩). بينما تحدد نهى عبدالكريم (٢٠٠٢،١٥٧) هذه

النسبة فيما يقرب من ١٠-١٥% منها من جانب، ولكن على الجانب الآخر ترى إحدى الدراسات أن كل إنسان يمتلك قدراً معيناً من التميز أو الموهبة في مجال من المجالات التي يمكن أن تتبلور وتنقل من خلال التعليم والتدريب.

ثالثاً: تصنيف الموهبة

اعتمد بعض الباحثين نسبة الذكاء على اختبار ذكاء فردي كأساس لتصنيف الموهوبين إلى فئات ثلاثة (Silverman, 1989):

١. موهوب بدرجة عالية: إذا كانت نسبة الذكاء (١٤٥) فأكثر.
٢. موهوب بدرجة متوسطة: إذا كانت نسبة الذكاء بين (١٣٠-١٤٤).
٣. موهوب بدرجة مقبولة: إذا كانت نسبة الذكاء بين (١١٥-١٢٩).

يذكر كمال مرسي (١٩٩٠، ١٤٠) بأن المواهب يقسمها آخرون إلى مواهب أكاديمية تساعد على سرعة التعلم في المجالات الدراسية المتعلقة بها كالرياضيات أو العلوم أو اللغات، ومواهب غير أكاديمية تتعلق بمجالات الفنون والآداب والموسيقى والقيادة في المهارات الحركية. ويوضح حسين حسن (١٩٩٦، ١٥٨-١٥٩) بأن الموهبة تعد ظاهرة متعددة الجوانب والأبعاد والمجتمع هو الذي يضع حدوداً لتقسيمها، حيث يعتمد في ذلك على النظرة الاجتماعية، وفي ضوء ما تقدمه هذه المواهب للمجتمع الإنساني من خدمات، وأيضاً في ضوء الظروف الاقتصادية والثقافية لهذا المجتمع. ويذكر علاء الدين محمد (٢٠٠٢، ٣٨٣) بأن بعض الأطفال قد يظهرون تفوقاً في مجالات معينة منذ الطفولة المبكرة، وعلى الرغم من ذلك لا يتميزون بذكاء مرتفع بالنسبة لأقرانهم، وقد تظهر مهاراتهم في الموسيقى أو الرياضيات أو العلوم أو الشعر أو الرسم، فتوافر الموهبة والدافع يساعدان الفرد على إحراز تقدم ملحوظ في مجال اهتمامه.

رابعاً: خصائص الموهوبين

توضح البحوث والدراسات التي اهتمت بالموهوبين مجموعة من الخصائص التي تميزهم عن غيرهم، حيث تتنوع هذه الخصائص تنوعاً واضحاً لتعدد المعايير والمحكات المستخدمة في تحديد الموهوبين، ومن ثم يمكن الإشارة إلى آراء الباحثين في خصائص الأطفال الموهوبين في الآتي:

١. تبين عواطف حسانين (١٩٩٦، ٦٠٥) بأن الأطفال الموهوبين يتميزون بقدراتهم الفائقة على التفكير المنطقي والمجرد، والقدرة على التركيز، واستخدام القواعد العلمية، واستعدادهم العالي للتعلم وقدرتهم على الابتكار وحل المشكلات، والتكيف مع البيئة، والميل إلى ضبط النفس

وتقدير الذات، وتحمل المسئولية والمخاطرة والجدية والمثابرة، والعمل الجماعي ومساعدة الآخرين.

٢. ويذكر مصري حنورة (٢٠٠٠، ٣٢٨) تميز الموهوبون بالتفوق في الاستعدادات الإبداعية، توافق اجتماعي مناسب، التميز بحس جمالي متفوق، توافق شخصي ملائم، وامتلاك درجة عالية من الدافعية للإنجاز، والتمتع بنظام قيمي دينامي.

٣. كما تشير مها زحلوق (٢٠٠٠، ١٥٤-١٥٥) بأنهم يتسمون بالخيال الابتكاري، التقدير الجمالي، القدرة العالية على التعامل مع الآخرين، قوة الشخصية، التفكير المنطقي السريع، الاستقلالية، الثقة بالنفس، الدافعية القوية للتعلم، روح المرح والدعابة، ولديهم فضول قوي للمعرفة والاطلاع لفهم العالم من حولهم.

٤. كما تقسم سوزان واينبر (١٩٩٩، ٢٢١-٢٢٣) الخصائص السلوكية للموهوبين إلى:

أ- **خصائص عامة:** وتتمثل في حصيلة لغوية متقدمة، ذاكرة متميزة، تعدد الاهتمامات والهوايات، جاد، لديه دوافع قوية، يفهم علاقات السبب والنتيجة المعقدة، واعٍ بقضايا دولية، إحساس متطور بالفكاهة، قادر على التعميم، يفضل صحبة الكبار، يبدو أذكى فرد خارج الفصل بينما لا يؤدي عمله المدرسي بصورة جيدة، وحساس للجمال.

ب- **التفكير الابتكاري:** حيث يقدم أفكاراً جديدة، تقديم احتمالات لا نهاية لها، طلاقة في إنتاج الأفكار، الميل للتجريب والحدس الباطني، ذو خيال واسع، ويفضل الأمور غير المألوفة.

ج- **الميل نحو الكمال:** ويشتمل على أنه يفقد احترام الآخرين له، يبكي عند شعوره بالإحباط، يعمل ببطء شديد حتى يصل إلى الكمال، يدافع عن أفكاره، يتوقع من الآخرين الكمال في عملهم.

ونظراً لتعدد المحكّات والمعايير في تعريف الموهبة، فقد ظهر التعدد أيضاً في خصائص الموهوبين، فهناك الموهوبون ذكاءً والموهوبون ابتكاراً والموهوبون تحصيلاً، وترجع أهمية التعرف على الخصائص العامة للموهوبين إلى أمرين:

١. اتفاق الباحثين والمتخصصين على ضرورة استخدام قوائم الطلبة الموهوبين والخصائص السلوكية كمحك في عملية التعرف أو الكشف عن هؤلاء واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة.

٢. تقدير نوع البرامج التربوية والإرشادية الملائمة وفق حاجات هؤلاء الموهوبين المبنية على معرفة الخصائص العامة لهم (فتحي جروان، ٢٠٠٨: ١٢٣).

كما تشير بعض الدراسات إلى أن الموهوب يتصف بمجموعة من الخصائص في المجالات الآتية:

١. **الخصائص الجسمية:** حيث يتميز الموهوب بتكوين جسمي أفضل من المتوسط، وبلوغ مبكر، وصحة جسمية أفضل من المتوسط، كما يمتاز بالخلو من الإعاقات.
٢. **الخصائص العقلية:** وتتمثل في قدرة عقلية عامة عالية، سرعة التعلم والفهم، محب للاستطلاع، قدرة على الاستدلال وحل المشكلات والتعميم والتفكير المنطقي، قوة الذاكرة، خصوبة الخيال، الثراء اللغوي، قدرة ابتكارية في مجال الموهبة الخاصة.
٣. **الخصائص الانفعالية:** وتتمثل في أنه الذكاء الانفعالي، الثقة بالنفس، التفاؤل والمرح، القدرة على نقد الذات، الاتزان الانفعالي، سرعة الرضا، الصبر والتسامح، الميل إلى ضبط النفس.
٤. **الخصائص الاجتماعية:** وتظهر في محبة للنشاط الثقافي الاجتماعي، التعاون، القدرة على تحمل المسئولية الاجتماعية، الذكاء الاجتماعي، التوافق الاجتماعي، تفضيل الرفاق الأكبر سناً، التمتع بسمات مقبولة اجتماعياً. ويذكر فتحي جروان (١٩٩٩، ١٢٦) بأن يتميز الموهوبون بالخصائص الاجتماعية التالية:
   أ- الدافعية القوية مع الحاجة إلى تحقيق الذات.
   ب- الإدراك العالي للعلاقات الاجتماعية.
   ج- القدرة على القيادة.
   د- القدرة على حل المشكلات الاجتماعية والبيئية.
   هـ- الاهتمام الكبير بالقيم المثالية كالعدالة والحق.
٥. **خصائص شخصية عامة:** وتتضح في أنه يتميز بالاندفاع وسرعة الاستثارة، شعور بتأكيد الذات، لديه اهتمامات جمالية، روح المخاطرة، مركز تحكم داخلي، مفهوم ذات موجب، الاهتمام بالموسوعات والاطالس والمعاجم، يجمع بين الميل إلى البحث العلمي والفلسفة والميل إلى الاستماع للموسيقى وحضور مسابقات الرسم والفنون المختلفة.

كذلك يذكر البعض أنّ تلك الصفات والخصائص للموهوبين قد يوجد بعضها عند الموهوب ولا يشترط اجتماعها في شخصية واحدة، ويذكر آخرون أيضاً أنّه ليس من الضروري أن يكون كل من يتصف بهذه الصفات طفلاً نابهاً وبارزاً، إلا أنّ الأطفال الموهوبين يميلون كمجموعة للاتصاف بهذه الصفات.

نظرية الذكاء الناجح وتعليم الموهوبين

عرّف Sternberg (1997) الذكاء الناجح بأنه القدرة على النجاح في الحياة طبقاً لمفهوم الفرد نفسه وتعريفه للنجاح في محيطه الاجتماعي الثقافي، وذلك عن طريق توظيف عناصر قوته

والتعويض عن عناصر ضعفه من أجل التكيف مع محيطه بتشكيله أو تعديله أو تغييره بتآزر وحشد قدراته التحليلية والإبداعية والعملية. ويصنَّف الموهوبون إلى الفئات الآتية:

١. **الموهوب تحليلياً (Analytically Gifted):** تتجلى موهبته في قدرته على التحليل والنقد وإصدار الأحكام والمقارنة والتقييم والتفسير، والموهوب من هذه الفئة عادة ما يكون أداؤه في المدرسة جيداً وكذلك في اختبارات الذكاء.
٢. **الموهوب إبداعياً (Creatively Gifted):** تتجلى موهبته في الاكتشاف والابتكار والتخيل ووضع الفرضيات وتوليد الأفكار، والموهوب من هذه الفئة لا تكشف عنه اختبارات الذكاء، ويحتاج إلى مهمات تتطلب توليد أفكار جديدة وأصيلة، مثل كتابة القصص القصيرة والرسومات وحل مشكلات رياضية جديدة.
٣. **الموهوب عملياً (Practically Gifted):** تظهر موهبته في المهمات العملية التي تتطلب التطبيق والاستخدام والتنفيذ للمعرفة الضمنية التي لا تدرس بصورة مباشرة، والموهوب من هذه الفئة يعرف ما الذي يحتاجه للنجاح في بيئته، ويكشف عن ذكائه في أوضاع ذات اطار أو محتوى محدد.

خصائص الموهبة والمناخ الملائم لظهورها

١. تتسم الموهبة بالمرونة فيمكن أن تظهر في مجالات أخرى جديدة نتيجة التقدم والتطور في الفكر الإنساني.
٢. عملية اكتشاف المواهب عملية مستمرة تبدأ من مراحل الطفولة الأولى وتستمر باستمرار حياة الأطفال.
٣. ظهور الموهبة مرتبط بالحرية، فلا يمكن أن تظهر في إطار نظام قمعي يحدد المسار ويقيد الحركة، فمثل هذا النظام يقهر المتمردين عليه الراغبين في التميز وإظهار مواهبهم.
٤. ظهور الموهبة يحتاج إلى الإحساس بالأمان الذي يوفره المعلم لتلاميذه.
٥. ظهور المواهب المتعددة يحتاج إلى وضع نظام يسمح بظهور كافة المواهب ولا يتحقق ذلك إلا من خلال الأنشطة التربوية بأنواعها المختلفة.
٦. يحتاج نمو الموهبة إلى مناخ شخصي إيجابي يتوافر فيه الذكاء الوجداني، ومناخ اجتماعي ايجابي يتطلب العلاقة الوثيقة بين الاسرة والمدرسة والمجتمع (عادل العدل، ٢٠١٠: ٧٩).

خامساً: أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين

لخص Heward (1999, 552) أساليب الكشف عن الموهوبين كما يلي:

١. اختبار الذكاء.
٢. اختبارات تحصيل.
٣. ترشيح المعلم.
٤. ترشيح ولي الأمر.
٥. ترشيح الزملاء.
٦. الترشيح الذاتي.
٧. منتج إبداعي مستمر.
٨. مقاييس إبداعية.
٩. بورتفوليو أعمال التلميذ.

كشفت نتائج العديد من الدراسات أن نسبة غير ضئيلة من الأطفال الموهوبين يعانون من مشكلات مختلفة ويواجهون بعض المعوقات في بيئاتهم الأسرية والمدرسية والمجتمعية، وأن هذه المشكلات والمعوقات لا تعرض استعداداتهم الفائقة للذبول والتدهور فقط، وإنما تهدد أمنهم النفسي أيضاً وتولد داخلهم الصراع والتوتر، كما تفقدهم الحماس والشعور بالثقة، وقد تنحرف باستعداداتهم ومقدراتهم المتميزة عن الطريق المنشود لتأخذ مساراً عكسياً له مضاره عليهم وعلى مجتمعاتهم على حد سواء (عبدالمطلب القريطي، ٢٠٠٥: ٢٢٥).

سادساً: مشكلات الطفل الموهوب

١. يحتاج الموهوب إلى أصدقاء، حيث تشكل قدراته وإمكاناته عقبة في سبيل تكوين علاقات وصداقات طيبة مع أقرانه، وقد يؤدي هذا بدوره إلى أن يمعن في الهرب إلى عالمه الخاص مثل عالم الكتب أو الكمبيوتر ويتجاهل العلاقات الاجتماعية وبالتالي تظهر عليه علامات الانطواء والانسحاب من المشاركة الجماعية.
٢. مشكلة الموهوب في وجود تباين بين قدراته وميوله من ناحية ومهاراته في الأداء، فصغر سنه يجعله يفتقد للطريقة الصحيحة للأداء.
٣. من المشكلات التي تواجه الموهوب مشكلة اللغة، التي غالباً ما يحسن استعمالها، ففي سنوات عمره الأولى يكون لديه مجموعة كبيرة من المفردات التي يجد نفسه غير قادر على استعمالها مع أقرانه، فنراه يتجه لمصاحبة الأكبر منه سناً، مما يعطي للموهوب شعوراً بالرضا والفخر من أن اهتماماته تشبه اهتمامات من هم أكبر منه سناً، ولكنه سيعود إلى أصدقاء عمره الذين سينظرون له وكأنه يأخذ دور الأب او القائد بالنسبة لهم (Buescher,1985:10-15).

٤. مشكلة تخطي سنوات الدراسة، قد يترتب على التفوق العقلي أن يكون بإمكان التلميذ تخطي فرقته الدراسية فينتقل في هذه الحالة إلى فرقة جديدة حيث يوجد تلاميذ أكثر نضجاً منه من الناحيتين الجسمية والانفعالية، ويخلق هذا الوضع للموهوب بعض الصعوبات من جانب زملائه في الفرق الجديدة الذين قد لا يتقبلونه باعتباره لم ينضج بعد، وليس معنى هذا بالطبع أن الضرر لحق بجميع المتفوقين الذين يتخطون فرقتهم لفرق دراسية أعلى، وإنما معناه وجود بعض المشكلات التي قد تقلقهم نتيجة لمحاولات التوافق مع أقران جدد.

٥. شعور الموهوب بالاغتراب والنقص، الموهوب يعرف أنه مختلف عن الآخرين وهذا ما يؤدي به إلى الابتعاد عن الآخرين والانفصال عنهم وقد يؤدي هذا إلى شعوره في بعض الأحيان بأنه أقل منهم، وقد يشعر بالنقص، لذلك ظهرت أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية التي تساعد الموهوب على التوافق والتفاعل الاجتماعي السليم (Galbraith & Delisle, 1996 : 87).

٦. عدم التكافؤ بين القدرات الانفعالية والاجتماعية للطفل الموهوب وقدراته المعرفية والعقلية يرجع إلى أن النمو الاجتماعي والانفعالي لهم يسير بمعدل أبطأ مقارنة بنموهم العقلي، مما يجعل هؤلاء الأطفال في خطر (Silverman, 1997: 42).

إذاً فالموهوب بالرغم من الاعتقاد السائد أن ذكاءه العالي قد يساعده في التغلب على المشاكل الاجتماعية وييسر له كثير من الحلول إلا أنه بحاجة إلى تعلم المهارات الاجتماعية، لأنه لا يمكنه الاكتفاء بذاته أو بأسرته للوصول إلى المهارات الاجتماعية السليمة، لذلك يتضح ضرورة تنمية المهارات الاجتماعية للموهوب للتغلب على المشكلات التي تواجهه (محمود عكاشة، أماني عبدالمجيد، ٢٠١٢: ١٢٣-١٢٤). ويشير فتحي جراون (٢٠١٤، ١٥-١٦) بأن يواجه معظم الطلبة الموهوبين مشكلات عديدة نتيجة للتفاعل بين خصائصهم الشخصية وبيئاتهم الاجتماعية الأسرية والمدرسية، ومن أبرز هذه المشكلات:

١. عدم كفاية المناهج الدراسية العادية في الاستجابة لحاجاتهم وقدراتهم.
٢. الملل والضجر من الروتين المدرسي.
٣. تدني مستوى التحصيل الدراسي.
٤. إخفاء القدرات للتكيف مع الأقران والمعلمين.
٥. تجاهلهم في الأسرة والاهتمام بأشقائهم الأكبر سناً.
٦. اتجاهات الآخرين السلبية نحو موهبتهم.
٧. الشعور الزائد بالمسؤولية نحو الآخرين.

٨. التوقعات المرتفعة التي غالباً ما يضعها لهم الآباء والمعلمون والرفاق.
٩. النمو غير المتوازن بين الجانبين العقلي والانفعالي.
١٠. ضياع ٥٠% أو أكثر من وقت المدرسة دون فائدة تذكر بالنسبة لمن تبلغ نسبة ذكائهم ١٤٠ فأكثر.
١١. شعورهم بالاختلاف وعدم التقبل من جانب الآخرين.
١٢. مضايقة رفاقهم لهم بالسخرية أحياناً، وبكثرة الأسئلة والانتقادات والطلبات أحياناً أخرى.
١٣. الشعور بالحيرة والتردد في مواجهة موقف الاختيار الدراسي الجامعي أو المهني، لاختلاط الأمور وكثرة الفرص الممكنة.
١٤. الشعور بالقلق المرافق لإحساسهم الشديد بمشكلات المجتمع والعالم، وعجزهم عن الفعل أو التأثير فيها.
١٥. الشعور بالعزلة واللجوء إلى إخفاء تفوقهم من أجل التكيف مع الرفاق، والتشدد مع الآخرين ورفض القيام بأعمال معادة، ومقاومة السلطوية وتدني الدافعية والاكتئاب، وعدم تقبل النقد والقلق الزائد.
١٦. الاكتئاب الذي يختفي غالباً وراء ستار الملل.
١٧. المنافسة الزائدة؛ والانطواء الذاتي؛ وقلة الرفاق الموثوقين.
١٨. الإعاقات أو الصعوبات المخفية مثل صعوبات التعلم.

سابعاً: أساليب رعاية الأسرة للطفل الموهوب

١. أن يفهم الآباء أن الطفل الموهوب ليس بالضرورة موهوباً في كل المجالات وفي كل الأوقات.
٢. أن يدرك الآباء أن نمو الطفل الموهوب غير متناغم وأن هناك فجوة بين نموه العقلي ونموه الاجتماعي والعاطفي، بسبب تفوق قدراته العقلية (١٢) سنة وعمره الاجتماعي (٥) سنوات، فقد يكون عمره الزمني (٧) سنوات ومن الطبيعي أنه إذا لم يفهموا حساسيته المفرطة، فإن التعامل معه سيكون صعباً ومتعباً.
٣. تشجيع الطفل الموهوب على السعي للتميز لا الكمال، فمن المهم تعويده على التعامل مع الإحباط والبعد عن الحرص الشديد على الكمال وعلى تقبل أخطائه وإدراك أن الخطأ هو جزء من الخبرة الإنسانية الواسعة في الحياة.

٤. الاهتمام بتنمية الذكاء العاطفي للطفل الموهوب وذلك بتوفير المناخ العاطفي الملائم في الأسرة الذي يساعد الطفل على التعامل مع مشاعر الإحباط والفشل والقدرة على التعبير عن مشاعر الغضب وتحسس مشكلات الآخرين وبناء علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين.
٥. أن يُدرك أن الطفل الموهوب هو طفل أولاً وموهوب ثانياً، بمعنى عدم حرمانه من طفولته، وأن يعيش مثل غيره من الأطفال، وأن لا تفرَض عليه وحوله سياج من القيود.

يشير عادل العدل (٢٠١٠، ٧٧) أن دور الأسرة في تنمية الموهبة أو الإبداع يمثل تحدياً يواجه أسر الموهوبين من أجل توفير البيئة الميسرة لتنمية الموهبة والإبداع ويعتقد بلوم أن الأسرة تلعب الدور الأهم في تشكيل الموهبة لدى الطفل، وأن الأسرة إذا لم تقم بتشجيع الطفل وتقديره وتوفير المناخ الملائم له في البيت، فإن الموهبة قد تبقى كامنة. ولقد بين Bloom في دراسة أجراها على (١٢٠) موهوباً أظهروا نبوغاً في صغرهم في مجالات متنوعة مثل العزف على البيانو أو النحت أو السباحة أو الرياضيات، أن دور البيت أهم من دور المدرسة في تنمية الموهبة لدى الطفل. ويذكر عادل العدل (٢٠١٠، ٨٤-٨٦) الأسس التي تقوم عليها رعاية الموهوبين وهي:

١. اكتشاف المواهب لدى التلاميذ يكون اكتشافاً لنوع الموهبة وطبيعتها وليس اكتشافاً لفئة معينة من التلاميذ، حيث توجد الموهبة داخل كل فرد ولا يوجد فرد غير موهوب.
٢. تقديم الرعاية لكل الطلاب للبحث عن الموهبة بداخلهم واكتشافها ثم تقديم الرعاية المناسبة لمجال الموهبة الذي تم اكتشافه.
٣. تشمل الموهبة مجالات النشاط الإنساني المختلفة كالموهبة الأكاديمية (التفوق الدراسي) والموهبة الرياضية، والموهبة الموسيقية، والموهبة الاجتماعية، والموهبة الحركية، والموهبة اللغوية، والموهبة الوجدانية.

ويذكر إبراهيم الزهيري (٢٠٠٣، ٢٥٦-٢٥٧)، بأنه يمكن إجمال أهداف التوجيه المهني للطلاب الموهوبين فيما يلي:

١. **معرفة الذات:** وهنا يتساءل الطالب عن نفسه ليعرف من هو، ما هي قدراته، مراكز اهتمامه، استعداداته ومهاراته، شخصيته وقيمه، ومن يريد أن يكون مستقبلاً؟
٢. **التعرف على الإمكانات القائمة:** وفيه التعرف على شكل عالم العمل، كيف يتم تنظيمه، وما الامكانات المتاحة؟ وما المطلوب في مختلف أنواع المهن؟ وما الأدوار الأخرى الموجودة في المجتمع والتي تتيح للأفراد النمو والتفتح؟

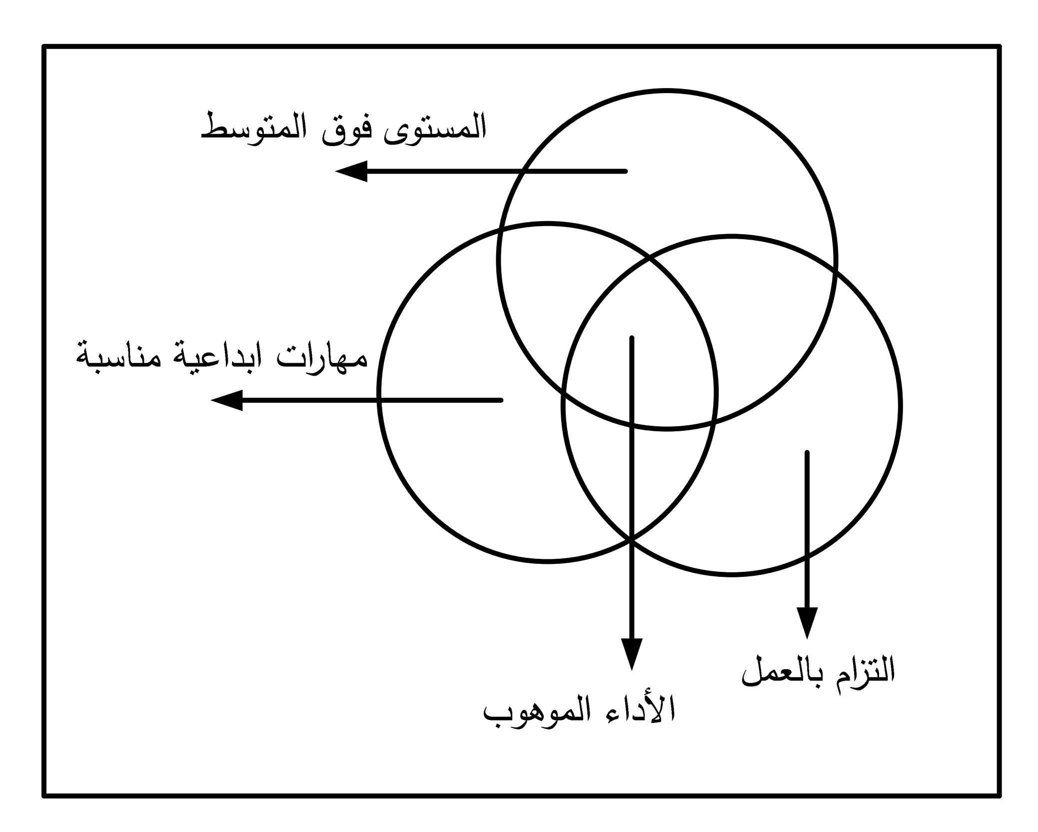
٣. **تعلم اتخاذ القرارات:** وذلك من أجل مساعدتهم في تحديد موقعهم حيال الإمكانات المتعددة المتاحة لهم، حتى يتعلموا أساليب اتخاذ القرار وكيف يجدون حلولاً بديلة، وكيف يجمعون المعلومات ويعالجونها وكيفية التعرف على جدوى ذلك من الخيارات وفرص النجاح فيها.

٤. **التهيؤ لمرحلة الانتقال أو التحول من حال إلى حال:** وفي ضوء ما سبق يمكن توضيح أهم نماذج بناء برامج تعليم المتفوقين أو الموهوبين والأكثر انتشاراً في الولايات المتحدة الأمريكية، وهما نموذجان أساسيان لكل منهما فلسفته الخاصة التي تتضح فيما يلي:

أ- **النموذج الأول:** وهو نموذج Renzulli ويطلق عليه نموذج الإثراء الثلاثي (Enrichment Traid Model) والذي يتميز بدرجة من المرونة كما في شكل (٤)، حيث يتيح الفرصة لجميع الطلاب للتعلم من جهة، مع إتاحة الفرص للمتفوقين والموهوبين منهم بالبروز من خلال تقديم أعمال تختلف نوعياً عن أعمال نظرائهم من جهة أخرى، حيث يؤكد على إمكانية الاستفادة من المناهج العادية، وتطويعها لتناسب قدرات المتفوقين وبالتالي لا توجد حاجة لبناء برامج خاصة لهم، وتنتظم العملية التعليمية وفق هذا النموذج في ثلاث عمليات أساسية هي:

- **مرحلة الأنشطة الاستكشافية العامة:** حيث يتعرض جميع الطلاب لمجموعة من الأنشطة العامة غير المقيدة، والتي يحاولون من خلالها استكشاف ميولهم واختيار الموضوعات الدراسية تبعاً لتلك الميول، وفي هذه المرحلة تتم بلورة ميول الطلاب لما سيتولد عنها بعد ذلك من أثر دافعي على أدائه.
- **نشاط التدريب الجماعي:** ويتم ذلك على مهارات التفكير كالملاحظة والتحليل والتصنيف من خلال الأنشطة التي اتفقت مع ميولهم في المرحلة السابقة، حيث تعتبر هذه المهارات أدوات لازمة وضرورية للتعامل مع محتوى المجالات التي تم اختيارها.
- **نشاط التحقيق في المشكلات الحقيقية من خلال الفرد والجماعة:** وفيها يتعامل التلاميذ كأفراد أو جماعات مع هذه المشكلات باستخدام المهارات التي اكتسبوها في المرحلة السابقة وذلك من خلال خطوات التفكير العلمي.

ب- **النموذج الثاني:** وهو نموذج Maker ويبنى هذا النموذج على فكرة أولية وهى وجود بناء برامج خاصة بالمتفوقين، تختلف عن برامج العاديين من حيث المحتوى والعمليات والناتج وبيئة التعلم والمناخ التعليمي.



شكل (٤): نموذج Renzulli للإثراء الثلاثي

المحور الثالث: الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

تمهيد

تزايد الاهتمام بموضوع الموهوبين ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والموهوبين ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة وقد ظهرت قضية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لأول مرة بجامعةJohns Hopkins University بالولايات المتحدة الامريكية عام (١٩٨١) على يد نخبة من علماء التربية الخاصة ، وخبراؤها في مجالي التفوق العقلي وصعوبات التعلم، من خلال ندوة حول التربية الخاصة طرح فيها المشاركون تساؤلات مهمة حول هذه القضية (فتحي الزيات، ٦:٢٠٠٢). وأكد Minner (1990, 38) بوجود الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مستشهداً على ذلك بليوراند دافنشي وألبرت أينشتين كأمثلة من نماذج المشهورين في التاريخ الذين جمعوا بين خصائص الموهبة المرتفعة ومشكلات التعلم الحقيقية، والتي يطلق عليها الآن بالمدارس صعوبات التعلم، إلا أنهم استطاعوا التغلب عليها. وأشار Waldron et al (1987, 422) بأن المربين يأخذون من هؤلاء (أينشتين وتوماس أديسون وليوراند دافنشي) نماذجاً لطلابهم، بأنهم استطاعوا الوصول إلى إنجاز هذه المستويات المرتفعة من النجاح عن طريق الإدارة الذاتية لحياتهم الأكاديمية رغم ما يعانون من صعوبات تعلم، وتدعم قصص النجاح هذه طموحات الشباب. سوف تستعرض الباحثة في هذا المبحث تعريف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، الانتشار، الخصائص والسمات المميزة للموهوبين ذوي صعوبات التعلم، فئات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، صعوبات الكشف والتشخيص للموهوبين ذوي صعوبات التعلم، احتياجات الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، أساليب رعاية الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

أولاً: تعريف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم Gifted with Learning Disabilities

تعددت تعريفات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، فلقد ظل المصطلح خاضعاً للتعديل المستمر نتيجة لوجود غموض أو تناقض حول هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك للتزامن بين الموهبة وصعوبات التعلم (Brody & Mills, 1997: 291). ويرى Willard-Holt (1999) أن تعريف الطفل الموهوب ذي صعوبة التعلم يعد مشكلة؛ حيث أن التعريف المألوف الذي يعتمد على الاختبارات وبطاقات الملاحظة يعد غير كاف بدون تعديل رئيسي، وكذلك القوائم الرئيسية للسمات الشخصية للطفل الموهوب ذي صعوبة التعلم تعد غير كافية، وذلك لعدم تغطيتها للجهود التي يبذلها الأطفال ذوو صعوبات التعلم لمواجهة هذه الصعوبات. ويشير Mc Coach, Kehle, Bray & Siegle (2001) إلى أن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هم "أولئك الأطفال الذين لديهم

قدرات عقلية فائقة ولكنهم يظهرون تناقضاً واضحاً بين هذه القدرات ومستوى أدائهم في مجال أكاديمي معين مثل القراءة، الحساب، الهجاء، أو التعبير الكتابي، فيكون أداؤهم الأكاديمي منخفضاً انخفاضاً جوهرياً، على الرغم من أنه من المتوقع أن يكون متناسباً مع قدراتهم العقلية الخاصة، ولا يرجع هذا التناقض لنقص في الفرص التعليمية أو لضعف صحي معين". ويعرف فتحي الزيات (٢٠٠٢، ٢٥٣) الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأنهم "أولئك الأطفال الذين يملكون مواهب أو إمكانات غير عادية بارزة تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية ولكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم، تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبة، كما تجعل أداءهم منخفضاً انخفاضاً ملموساً". وعرفتهم نصرة جلجل (٢٠٠٢، ٣٥) بأنهم هؤلاء الأطفال الذين يمتلكون موهبة أو ذكاء بارزاً أو القادرون على الأداء المرتفع، لكنهم في نفس الوقت يواجهون صعوبات في التعلم تجعل من تحقيق بعض جوانب التحصيل الأكاديمي أمراً صعباً. ويعرف نبيل فضل (٢٠٠٣، ٣٢٤) الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأنهم "هؤلاء الطلاب الذين تكبح صعوبات تعلمهم النوعية الأصلية (الأكاديمية – النمائية) أو المصاحبة توظيف إمكانات الموهبة لديهم، وهى ما تعوق تحقيق إمكانات هذه الثروة الإنسانية، وتحويلها إلى واقع فعلي مستثمر، مما يهدر جهود الطلاب ويشعرهم بعدم الفعالية والتقدم والأمل والثقة في النفس والآخرين وبالتالي ينقص مفهومهم عن أنفسهم وعن الآخرين، وتطور علاقاتهم الاجتماعية بما يؤدي إلى سوء التوافق الدراسي والاجتماعي والنفسي العام. وأورد عادل عبدالله (٢٠٠٣، ٢٢٧) أن الأطفال الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم هم "أولئك الأطفال الذين تكون لديهم موهبة واضحة وبارزة في مجال أو أكثر من المجالات المتعددة للموهبة ومع ذلك فهم يعانون في الوقت ذاته إحدى صعوبات التعلم التي يكون لها مردود سلبي عليهم، حيث تؤدي إلى انخفاض تحصيلهم المدرسي ووجود صعوبة واضحة فيه وذلك في أحد المجالات الدراسية".

تَخلُص الباحثة من هذه التعريفات إلى أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تتضح ملامحهم في الآتي:

١. يمتلكون قدرات عقلية عالية أو مواهب غير عادية في إحدى المجالات الإبداعية.
٢. يعانون من صعوبات تعلم في إحدى المجالات الأكاديمية: مثل القراءة أو الحساب أو التعبير الكتابي أو الهجاء.
٣. ينتج عن صعوبات التعلم انخفاض في مستوى الأداء الأكاديمي، وبالتالي ينتج عنها العديد من المشكلات النفسية مثل تدني مفهوم الذات، نقص الثقة بالنفس، والافتقار لدافعية الإنجاز.
٤. إن هذه الصعوبات التعليمية لا ترجع إلى نقص في الفرص التعليمية أو لضعف صحي.

ثانياً: انتشار الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

تشير نسب انتشار الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بين مجتمع التلاميذ إلى معدلات عالية، فتمثل نسب خطيرة تفوق التوقع، وتتعدى نسب الفئات الخاصة الأخرى، مما يدعو للاهتمام بها على المستويين البحثي والتطبيقي (Brody & Mills, 1997: 291). وقد توصلت Baum (1985) إلى أن 33% من الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم قدرات عقلية عالية تؤهلهم للتفوق، وأن التقدير أو التقويم غير الملائم لقدراتهم أو تطبيق اختبارات الذكاء أو القدرات العقلية المحبطة، تقود إلى تقدير إمكانات وقدرات هؤلاء الطلاب بأقل مما هي عليه في الواقع. إن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم غير المرئية موجودون في المجتمع الطلابي، وهم أكبر من أي فئة أخرى من فئات غير العاديين، والأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم هم غالباً متعلمون بصريون مكانيون، يحتاجون إلى طرق وأساليب تدريسية مختلفة (فتحي الزيات، ٢٠٠٢، ٢١١). أكدت ذلك دراسة نبيل فضل (٢٠٠٣) والتي كشفت عن وصول نسبة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى ٥١% من الطلاب الموهوبين و٥٧% من الطلاب ذوي صعوبات التعلم و٢٠% من عينة الدراسة الكلية المصنفة، والتي بلغت (٨١) طالب وطالبة من الملتحقين بأقسام التربية الفنية والموسيقية بجامعة المنصورة، اعتماداً على مدخل متعدد لتقييم هذه الفئة الاستثنائية المزدوجة.

ثالثاً: الخصائص والسمات المميزة للموهوبين ذوي صعوبات التعلم

تبدو خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم متناقضة ظاهرياً وهو ما تم تأكيده بالتراث السيكولوجي حيث ترى Baum et al (1989, 49) أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يتصفون بأن لديهم صعوبات في القراءة، أو تذكر الحقائق الرياضية، أو التعبير عن الأفكار على الورق، ولكنهم يستطيعون بناء الأبنية والتراكيب المعمارية بطريقة مدهشة عن طريق قوالب المكعبات، وإجراء التجارب المعملية المعقدة. كما يكون هؤلاء الطلاب في يومهم الدراسي العادي منشغلين أو بعدين عن المهام الدراسية وغير متقنين لأداءاتهم، وعدوانيين، وغير فعاليين، ولكنهم عند دمجهم أو تضمينهم في تحديات ذات معنى أو دلالة فإنهم يكونون مبتكرين، يدرسون المهام دراسة كافية، تتضح لديهم مهارات استثنائية أثناء حل المشكلات، كما أن تفكيرهم تحليلي، وإنتاجهم ابتكاري. كما تستنتج Baum & Owen (1988, 321) من التراث السيكولوجي الخاص بمجال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، أنهم يمتلكون خصائص مشتركة بين كل من ذوي صعوبات التعلم وخصائص الموهوبين، والتأكيد على إمكانية امتلاكهم خصائص موحدة، كما تتشابه خصائصهم مع ذوي صعوبات التعلم في الآتي:

١. القصور في أداء المهام المعتمدة على قدرات الذاكرة والإدراك.
٢. الاتصاف بالعدوانية والإهمال، وذوو فشل متكرر.
٣. امتلاك مفهوم ذات أكاديمي منخفض، والشعور بالعجز في الدافعية للإنجاز.
٤. التميز بمجالات نوعية مثل:
   أ- التفوق في أداء المهام المتضمنة للتفكير التجريدي وحل المشكلات.
   ب- ملاحظة خصائص المبتكرين والمنتجين.
   ج- إظهار قدرات استثنائية فوق العادية.

وأورد La France (1994, 257) بأن خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم المستنبطة من إدراك المعلمين لها تتشابه مع خصائص الموهوبين في ما يتمتعون أو يتصفون به من مهارات اتصال جيدة، وكراهية التكرار والتدريب، وبصيرة أثناء مناقشات الفصل المدرسي، وتتشابه مع خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم في التباعد في القدرات، وإدراك البيئة المدرسية كخبرة فاشلة وسلبيتهم، والاتجاه نحو التقليل من الذات (إحباط – هزيمة)، الإحباط والفشل في تأدية متطلبات الفصل الدراسي، احتياجات تكوينهم الجسمي. ويذكر نبيل فضل (٢٠٠٣، ١٢) بأن خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تنوعت بين جوانب، أكاديمية تعليمية أو معرفية ومهارية، وانفعالية واجتماعية وسلوكية عامة، وتميزت بمجموعة من المتناقضات الظاهرية الناتجة عن طبيعتها الاستثنائية المزدوجة، والتي تجمع أو تمثل خصائص فئتي، الموهوبين وذوي صعوبات التعلم في فئة ذات خصائص موحدة، ويجملها في الآتي:

١. **الخصائص المعرفية:** صنف Boodoo et al (1989, 111) خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى:
   أ- تميزهم بمهارات اتصال مرتفعة، وتميزهم في الأداء في المهارات المتضمنة القدرة على التفكير التجريدي والابتكاري، إلى الدرجة التي يكونون فيها أكثر تشابهاً بزملائهم الموهوبين.
   ب- اختلاف نتائج اختبارات الذكاء الفردي للموهوبين ذوي صعوبات التعلم، الذين يحصلون على أكثر من (١٣٠) درجة على مقياس WISC-R للذكاء، حيث حصل البعض على درجات لغوية مرتفعة عن درجاتهم الأدائية، بينما وجد الآخرون عكس ذلك، وانتهى البعض إلى وجود نسب مئوية متكافئة بين الأدائين، اللغوي والأدائي بين أفراد هذه الفئة.
٢. **الخصائص التعليمية:** يتميز الموهوبون ذوو صعوبات التعلم بعدد من الخصائص التعليمية المميزة، حيث لاحظت Silverman (1989) بأن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

غالباً ما يتفوقون في الاستدلال المجرد، وفي المجالات الشكلية أو الفنية، جادين في اهتماماتهم المختارة، يستفيدون من التدريس المعتمد على الطريقة الكلية أكثر من الطريقة التتابعية، وغالباً ما يكشفون عن ضعفهم بمجالات، التعبير الكتابي، التهجي، الكتابة اليدوية، الصوتيات، التذكر الأصم، الحساب، أثناء الأداء على المهام المحددة بوقت، وفي المهارات التنظيمية (Ferri et. al, 1994: 256). يؤكد المعلمون بأن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يجيدون الطريقة الشفوية في الأداء بينما لا يتحقق ذلك بالطريقة التجريدية على الورق، وذلك فيما يتعلق أو يتصل ببنية أو تركيب الجملة، وتنظيم التفكير، أو التهجي الصحيح (La France,1994: 256).

٣. **الخصائص الدافعية:** يعتقد الموهوبون ذوو صعوبات التعلم عدم الكفاية في ذواتهم (تقديرهم لذواتهم منخفض) وعدم الشعور بقيمة الذات. وتلاحظ Baum & Owen (1988) بأن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ميلهم إلى مفهوم ذات أكاديمي منخفض، اعتقاداً بأنهم أقل كفاءة من زملائهم، وقد يؤدي دمج قدراتهم الخاصة مع جوانب القصور الحادة إلى شعورهم بالعجز وعوز الدافعية العام (Validya, 1993: 568). ويشير كل من Piers & Harris (1964) في دراستهما بأن مفهوم الذات للأطفال، والتفريط التحصيلي، والمشكلات السلوكية للأطفال الموهوبين يمكن أن تكون تعبيراً عن الصراع بين الحاجات الداخلية للتقبل والنجاح والتعلم ذي المعنى الهادف (Brown–Mizuno, 1990: 11).

٤. **خصائص سلوكية عامة:** يلاحظ Suter & Wolf (1987) تعاظم المشكلات السلوكية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، من ضعف مفهوم الذات، وارتفاع مستويات النقد الذاتي، وصعوبة فهم عدم التطابق بين امكانيات التفكير المرتفعة لديهم وضعف القدرة على اتقان المهارات الأكاديمية (Ferri et al 1997: 554). وتعرض Robinson (1999, 196) لمجموعة من خصائص الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هي، الاتقان، فرط الحساسية، نقص المهارات الاجتماعية، العزلة الاجتماعية، توقعات غير واقعية، تقدير ذات منخفض، نشاط زائد، تشتت انتباه، عدم كفاءة (نفس – حركية)، انتباه غير متواصل، إحباط من متطلبات الفصل الدراسي، فشل من إكمال الواجبات المدرسية، النقد المفرط للذات أو للآخرين، رفض أو تمرد ضد التدريب أو التكرار، الاستهانة أو الاستخفاف بالعمل الذي يجب أن يؤدوه. ويذكر Senf (1983) بأنهم غالباً لا يتميزون بانخفاض المهارات الأكاديمية فقط، لكن يتميزون أيضاً باضطراب سلوكي وشخصي (Brown–Mizuno, 1990: 10). وتشير دراسة Waldron (1987, 426) بأن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يَبدون أكثر

هدوءً، وسلوكياتهم سلبية. وعلى الرغم مما كشفت عنه الدراسة من أنه يصعب التعرف عليهم من معلميهم بالفصول الدراسية النظامية، إلا أنه من الملاحظ أن عدداً كبيراً من هذه المجموعة التجريبية يكونون أكثر أنانية وغير اجتماعيين، وأقل تقبلاً من زملائهم، ويعتبرهم المعلمون ذوي نشاط زائد.

ويشير Brody & Mills (1997) بأن هناك بعض الخصائص المحددة التي يجب أخذها في الاعتبار عند تشخيص هؤلاء الطلاب وهي:

١. دليل الموهبة أو القدرة الواضحة.
٢. دليل على التباعد بين الأداء المتوقع والأداء الفعلي.
٣. دليل على قصور مهارات التجهيز والمعالجة.

إن مفهوم الموهبة تخفي صعوبات التعلم، وكذلك صعوبات التعلم تخفي الموهبة، وهذا التصور داخل التراث السيكولوجي في مجال تربية الموهوبين، يشير إلى مبدأ أن كثيراً من الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لديهم عناصر من القوة والضعف والتي تجعلهم يظهرون قدرات متوسطة من التحصيل، وهذا من شأنه أن يخفي إمكانية التعرف عليهم باعتبارهم موهوبين وذوي صعوبات تعلم. و يذكر كل من حسن عبدالمعطي والسيد أبو قله (٢٠١٢، ٧٥٦-٧٥٩) أنه من الصعب أن نحدد قائمة من السمات والخصائص التي يمكن أن تميز الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات تعلم، ولكن من الممكن تحديد قائمة بكل من جوانب القوة والضعف لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يختلف مداها من نمط إلى آخر من الأنماط الثلاثة من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

جوانب القوة: لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بعض الخصائص التي تدل على نقاط وجوانب القوة فيهم والتي تدل على الموهبة لديهم، وإن اختلفت هذه الخصائص من فرد إلى آخر، ومن هذه الجوانب ما يلي:

١. مهارات اللغة الشفوية والقدرة على التحدث.
٢. زيادة كم المفردات اللغوية.
٣. الفهم بكم كبير من المعلومات.
٤. مهارات الملاحظة.
٥. الحدس.
٦. قوة الإدراك.
٧. القوة التحليلية.
٨. مهارة وقوة غير عادية على حل المشكلات.

٩. حب الاستطلاع والابداع.
١٠. القدرة على التفكير المجرد.
١١. القدرة الجيدة على التفكير الرياضي.
١٢. الذاكرة البصرية المتوقدة.
١٣. المهارات المكانية المرتفعة.
١٤. خصوبة الخيال.
١٥. البصيرة النافذة.
١٦. الاهتمامات الواسعة.
١٧. قدرة غير عادية في العلوم والفنون والمجالات التكنولوجية.
١٨. روح البشاشة.
١٩. قدرة غير عادية على إنتاج واشتقاق أو توليد الأفكار.

جوانب الضعف: ومن ناحية أخرى فإن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لديهم من جوانب الضعف الدالة على هذه الصعوبات، وإن اختلفت من فرد إلى آخر. ومن هذه الجوانب ما يلي:

١. رداءة الخط.
٢. انخفاض القدرة على التهجي.
٣. صعوبة التمييز بين الحروف في الشكل والصوت الدال عليها، وقد ينتج عن ذلك الخلط بين الحروف المتشابهة.
٤. صعوبة القراءة.
٥. ضعف الكتابة.
٦. صعوبة في الحساب.
٧. صعوبة في إنجاز العمليات العلمية.
٨. ضعف الذاكرة.
٩. عدم التركيز في أداء المهام.
١٠. قصور واضح في تجهيز المعلومات.
١١. تناقض بين قدراتهم الكامنة والإنجاز الفعلي.
١٢. انخفاض القدرة التنظيمية.
١٣. انخفاض تقديراهم لذواتهم.
١٤. الإحباط.

١٥. صعوبة التواصل بالأفكار مع الآخرين.

١٦. قصور أو صعوبات واضطرابات في اللغة الشفوية (عادل عبدالله، ٢٠٠٣، فتحي الزيات، ٢٠٠٢، عماد الغزو،٢٠٠٢& Dawn, 1998)

يذكر سليمان يوسف (٢٠٠٧، ١٢٧) أن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم – وكما يطلق عليهم أيضاً ذوي الاستثناء المزدوج – غالباً ما يوصفون بأنهم أطفال أذكياء ولكن لديهم صعوبات مدرسية وكثيراً ما يتخيل هؤلاء الأطفال أن المهام التعليمية سهلة ويكونون على غير استعداد لمواجهة الصعوبات التي تظهر عند قيامهم بنشاطات في مجال الصعوبات التي يعانون منها، مما يؤدي إلى القلق والحزن والإحباط. وترى الباحثة بأن تواجد كل من جوانب القوة والضعف في شخصية الموهوب ذي صعوبة التعلم يدفع المهتمين بهذه الفئة الهامة إلى ضرورة التركيز على جوانب القوة والتميز وحسن استثمارها بطرق تربوية ونفسية بالتزامن مع معالجة جوانب الضعف من خلال برامج علاجية لمجالات الضعف والتي تنتج عنها تدني في مفهوم الذات يستدل عليه بالعديد من المشكلات السلوكية، وتنقسم الصعوبات التعليمية إلى الضعف القرائي أو التهجئة، أو التعبير الكتابي، أو الحساب، حيث تقدَّم خبرات متنوعة ومتميزة على أيدي متخصصين في هذا المجال. كما يتميز الموهوبين ذوو صعوبات التعلم بمجموعة من الخصائص السلوكية المميزة كنقص المهارات الاجتماعية، تقدير ذات متدن، نشاط حركي زائد، الشعور بالإحباط والملل، تدني الدافعية.

رابعاً: فئات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

يعتبر تحديد الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مصدر صعوبة وحيرة الباحثين منذ ظهور مفهوم الموهبة المعاقة بداية عام ١٩٧٠، وعلى الرغم من التوصل لنتائج محددة بتركيز البحث والدراسة على خصائص هذه الفئة وتعريفها، ظل المعوق الأكبر هو نقص هؤلاء الطلاب، ليس لقلة عددهم بل لعدم تحديدهم أو لأنهم غير محددين أو معروفين داخل الأنظمة المدرسية المتواجدين بها (Boodoo et al, 1989: 110). كما أن التراث السيكولوجي في هذا المجال يفترض أن هناك ثلاثة أنماط من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (عادل عبدالله، ٢٠٠٣، فتحي الزيات، ٢٠٠٢)، (Baum, et al, 1991, Baum, 1997, Brody & Mills, 1997, Mc Coach, et al., 2001).

١. **النمط الأول: الموهوبون الذين لديهم صعوبات تعلم بسيطة:** هؤلاء الطلاب غالباً ما يتم تحديدهم على أنهم موهوبون نظراً لارتفاع معدلات ذكائهم، وغالباً ما يلفتون نظر والديهم ومعلميهم بقدراتهم اللفظية المرتفعة، وهم ينجزون جيداً في المدرسة الابتدائية ويشاركون في

البرامج المخصصة للموهوبين، ومع ذلك فإنهم في العمل الأكاديمي يصبحون في نطاق الطلاب ذوي صعوبات التعلم غير المتوقعة لانخفاض قدرتهم على الهجاء أو القراءة أو الكتابة ورداءة الخط، ونادراً ما يتم التعرف عليهم باعتبارهم ذوي صعوبات تعلم، غير أنه مع التقدم في الصفوف الدراسية ينخفض تحصيل مثل هؤلاء الأطفال مما يمثل تفاوتاً كبيراً بين قدراتهم المرتفعة وأدائهم الفعال، وقد يؤدي عدم وجود أساليب فعالة للتعامل مع صعوبات التعلم، بالإضافة إلى أنه كلما أصبحت المقررات الدراسية أكثر تحدياً لهم ولقدراتهم، ازدادت الصعوبات الأكاديمية التي تجعلهم يأتون في الترتيب بعد أقرانهم العاديين بكثير، وهو ما يؤدي في النهاية إلى ظهور الإعاقة.

٢. **النمط الثاني: طلاب ذوو صعوبات تعلم ولكنهم موهوبون أيضاً:** وهم طلاب لديهم صعوبات تعلم حادة لدرجة أنهم من السهل تصنيفهم على أنهم يعانون من تلك الصعوبات، مما يجعل من الصعب التعرف على قدراتهم العقلية الفائقة، وقد يؤدي التركيز على نواحي الضعف التي يعانون منها دون إدراك لنواحي قوتهم إلى عدم الاهتمام بهذه القدرات والمواهب حتى يتسنى تطويرها مما يؤدي بالتالي إلى رسوبهم المتكرر في الدراسة، ونادراً ما يتم تصنيفهم أو يتم التعرف عليهم باعتبارهم موهوبين.

٣. **النمط الثالث: موهوبون ذوو صعوبات تعلم لم يتم التعرف عليهم:** وهم فئة صعبة التحديد والتعرف عليهم لا باعتبارهم موهوبين ولا على أنهم يعانون من صعوبات التعلم، فغالباً ما يستخدمون ذكائهم في محاولة إخفاء أو تقنيع الصعوبات لديهم، وهذه تطمس كلاً من وجهي غير العادية بحيث لا يتاح لأي منهما التعبير عن نفسه من خلال مختلف صور التعبير، فهؤلاء الطلاب لديهم صعوبات تخفي مواهبهم، كما أن لديهم مواهب تخفي صعوباتهم وتظهرهم بمظهر زائف، فهؤلاء الطلاب ينجزون بمستوى تحصيلي متوسط أو فوق المتوسط، ومن ثم لا يتم إحالتهم للتقييم التربوي، فالتناقض بين أدائهم على اختبارات الذكاء وأدائهم الأكاديمي يكون غير ملحوظ حيث أنهم يؤدون في مستوى الصف في معظم المهام الأكاديمية، ولكن لديهم صعوبات خفية تحول دون التوصل إلى مدى الأداء الفائق الذي لديهم، وغالباً ما ينظم هؤلاء الطلاب في فصول عادية، ومن ثم، فإنهم لا يستطيعون الاستفادة من تلك الخدمات التي يتم تقديمها للطلاب الموهوبين، ولا من الخدمات التي تقدم لأقرانهم الذين يعانون من صعوبات التعلم.

كما يمكن تصنيف فئات الطلبة من ذوي الحاجات الخاصة المزدوجة على النحو التالي:

١. موهوب لديه صعوبة تعلم.

٢. موهوب تحصيله الدراسي متدني.
٣. موهوب لديه إعاقة (حركية، بصرية، فرط حركة وتشتت انتباه، ...).
٤. موهوب من أطياف التوحد.

خامساً: تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

يعتبر التشخيص الخطوة الأولى للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتحديد احتياجاتهم وأساليب رعايتهم.

محكات التشخيص

يشير Swanson (1991) إلى أن هناك ثلاثة محكات يتم في ضوئها التعرف على أولئك التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتحديدهم وهي:

١. **محك التميز النوعي:** ويشير إلى وجود تفوق أو تميز للتلاميذ في أحد مجالات الموهبة وخاصة المواهب النوعية (فنية، أو أدبية، أو رياضية، خاصة).
٢. **محك التفاوت:** ويشير إلى وجود قدر من التباين بين معدلات ذكائهم أو مستوى قدراتهم الكامنة وبين أدائهم الفعلي الملاحظ أو مستوى تحصيلهم الأكاديمي، حيث ينخفض التحصيل لديهم بشكل لا يتفق مطلقاً مع نسبة ذكائهم أو مستوى قدراتهم.
٣. **محك الاستبعاد:** ويشير إلى إمكانية تمييز الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عن ذوي الاعاقات، أو ذوي صعوبات التعلم الأخرى، ومن ثم استبعادهم عن هذه الفئات (فتحي الزيات ، ٢٠٠٢: ٢٣٤).
٤. **محك التباين:** توجد بعض الدلالات التي تميز أداء الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم الموهوبين والمتفوقين عقلياً ممن ليس لديهم صعوبات تعلم، ومن هذه الدلالات ما يلي:
    أ- انخفاض الأداء اللفظي بوجه عام.
    ب- انخفاض سعة الأرقام.
    ج- انخفاض القدرة المكانية.
    د- ظهور زمرة أعراض اضطرابات عضوية مخية.
    هـ- ظهور اضطرابات تؤدي إلى انخفاض أداء الذاكرة السمعية.
    و- ضعف التمييز السمعي أو تمييز أصوات الكلمات والحروف.

ز- ضعف القدرة على الاسترجاع الحي للمعلومات اللفظية (فتحي الزيات، ٢٠٠٢: ٢٦٧-٢٦٨).

ويشير حسني النجار (٢٠١٢، ٥-٦) أنه لتشخيص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم واكتشافهم، يجب الأخذ في الاعتبار مجموعة من العمليات المتعلقة بجوانب القوة والضعف لديهم. يدخل في ذلك:

١. التقييم العقلي للتلميذ من خلال اختبارات الذكاء.
٢. الاختبارات التشخيصية لمستويات الأداء والإنجاز في المجالات الأكاديمية ذات الصعوبة.
٣. ملفات الإنجاز الأكاديمي.
٤. تقييم الجانب الابتكاري، سواء الأدائي أو قياس الابتكارية.
٥. قوائم الخصائص السلوكية: التعلم، الدافعية، الإبداعية، القيادة، الأدب، الموسيقى، الدراما، التواصل، الفضول، أساليب حل المشكلات، حب المعرفة.
٦. تقييمات المعلمين والرفاق لقدرات الطلاب على القيادة.
٧. المقابلات مع الوالدين.
٨. ملاحظات الفصل الدراسي.
٩. التفاعل مع الرفاق.
١٠. اختبارات قياس الاتجاهات.
١١. ملاحظات المعلمين عن جوانب أداء الطالب وملامحها.
١٢. اختبارات العمليات والقدرات الإدراكية.
١٣. قياس التآزر البصري الحركي.
١٤. تقييم القدرة التعبيرية المستخدمة في تقليل الصعوبات.

وبعد جمع المعلومات حول النواحي الفردية والأسرية والاجتماعية تعرض على الأفراد ذوي المعرفة بالطالب كالمعلمين، الآباء، الأخصائي النفسي، مدير المدرسة، ويتم مراجعة جوانب القوة والضعف لدى الطالب وتحديد مواطن الموهبة حتى يتمكن من خلالها رسم برنامج الرعاية التربوية المناسبة لعلاج صعوبات التعلم من ناحية وتنمية جوانب الموهبة من ناحية أخرى (عماد الغزو، ٢٠٠٢، Mc Coach et al, 2001).

سادساً: صعوبات الكشف والتشخيص للموهوبين ذوي صعوبات التعلم

تتضح صعوبات كثيرة عند الكشف والتشخيص للموهوبين ذوي صعوبات التعلم وترجع هذه الصعوبات إلى:

١. **وجود تعريفات مختلفة للموهبة ولصعوبات التعلم:** فحيث أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يظهرون قدرات عقلية عالية، فإن إنجازهم الأكاديمي كان ينبغي أن يساير مستوى أدائهم العقلي، ولكنهم غالباً ما يظهرون مستوى تحصيلي متوسط أو منخفض مما قد يبدو تناقضاً لدى الكثيرين .

٢. **صعوبة الاستدلال على أنماط ثنائية غير العادية:** ويرجع ذلك إلى خاصية التقنيع أو الطمس، حيث أن كلاً من الموهبة وصعوبات التعلم يقَنع كل منهما الآخر، ويطمس محددات وعوامل ظهوره، مما يؤدي إلى أن يبدو الطالب كما لو كان من العاديين، وغالباً ما يكافح الموهوب ذو الصعوبة في التعلم للوصول إلى مستوى أقرانه، فيستبعد من مظلة كل من الموهوبين وذوي صعوبات التعلم.

٣. **التداخل بين مفهومي صعوبات التعلم والتفريط التحصيلي:** فإذا أُخذ انخفاض مستوى التحصيل الدراسي للطالب عن أقرانه كمؤشر تشخيصي، يكون التشخيص غير دقيق لارتباط صعوبات التعلم بوجود صعوبة في المعالجة البصرية والسمعية والإدراكية والتي تظهر في حالة عدم الانسجام بين القدرات والأداء الفعلي في المهارات الأكاديمية، وهذا مالا يوجد لدى ذوي التفريط في التحصيل (فتحي الزيات، ٢٠٠٢: ٢٩٩).

سابعاً: احتياجات الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

أشارت دراسات كل من (عادل عبدالله، ٢٠٠٣، فتحي الزيات ٢٠٠٢، عماد الغزو، ٢٠٠٢) احتياجات الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى الآتي:

احتياجات أكاديمية

١. تقديم المادة العلمية بأساليب متنوعة مع تكليفهم بكتابة المادة العلمية وإعدادها.
٢. اعطاؤهم الفرص الملائمة لتوظيف ما لديهم من معارف ومهارات واتجاهات إيجابية وتقديمها بأساليب متنوعة.
٣. استخدام خبرات تعليم بديلة لا تعتمد على الورقة والقلم ولكن باستخدام الألعاب التعليمية.
٤. اعطاؤهم تكليفات واجبات واقعية محددة ومعقولة في فترة زمنية كافية.
٥. مساعدة الأطفال على اجتياز الصفوف الدراسية.

٦. استخدام أساليب تقييم غير تقليدية.
٧. تقسيم المهام الكبرى إلى مهام صغيرة أو وحدات أصغر حتى يتمكن الأطفال من أدائها بسهولة.

احتياجات لتنمية مهارات تعويضية

١. أن يتدرب الأطفال على استخدام الحاسب الآلي والآلات الحاسبة وغيرهما مما يساعد على أداء بعض العمليات التي تحتاج إلى درجة معينة من المهارة والتركيز.
٢. أن يتدرب الأطفال على المهارات التنظيمية كاستخدام الدوال الزمنية واستراتيجيات إدارة الوقت والاشارات البصرية.
٣. أن يتدرب الأطفال على أساليب حل المشكلات وتعديل السلوك.
٤. أن يتدرب الأطفال على علاج جوانب الضعف الموجودة لديه.

احتياجات انفعالية

١. التخفيف من الضغوط الأكاديمية وتقليل الإحباط ونقص الدافعية.
٢. الاستفادة من جوانب القوة التي يحقق الأطفال فيها تفوقاً، للتخفيف من جوانب الضعف.
٣. الاندماج مع أقرانهم الموهوبين وذوي التحصيل العالي.
٤. استضافة اشخاص كبار موهوبين ذوي صعوبات تعلم إلى الصف للاستفادة من خبراتهم ليكونوا نموذجاً وقدوة.
٥. الحاجة الى تنمية الثقة بالنفس وتقدير الذات.
٦. تنمية الاتجاهات الإيجابية التي تساعد على الإنجاز وتنمية الدافعية.

ثامناً: أساليب رعاية الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

يحتاج الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم إلى مرونة كافية في أساليب رعايتهم والاستجابة لحاجاتهم المتباينة والمتنوعة، على أساس اعتبارهم مجموعة شديدة التباين. ويحتاج الطلبة الموهوبون الذين يعانون من صعوبات التعلم إثراء قدراتهم من خلال منهج مختصر يركز على الأشياء المهمة لحل مشكلات الحياة الحقيقية واستغلال خيالهم، ويجب النظر الى الأمر من خلال أن هؤلاء الطلبة يوجد فرق بينهم وبين غيرهم في محصلة نطاقات ذكاءاتهم المتعددة وهي التي جعلت هناك فرقاً بينهم وبين غيرهم، وبالتالي فإن مساعدتهم من أجل تنمية قدراتهم الإبداعية والأنواع المختلفة من الذكاءات المتعددة تجعلهم يصلون ليكونوا مثل غيرهم، بل وقد يكونون أفضل في المستقبل (Armstrong, 1987)، ومن الأمثلة على ذلك أن عدداً من العلماء والمشاهير الذين كانوا يعانون من صعوبات

تعليمية، أبدعوا في مجالات متعددة عكست قدرات عالية من الإبداع والتفوق مثل أديسون مخترع المصباح الكهربائي والميكروفون والفونوغراف، وأينشتاين صاحب النظرية النسبية في الرياضيات، ودافنشي الفنان، وولت ديزني مخترع العاب ديزني، وكوشنج جراح الدماغ الامريكي، وجراهام بيل مخترع الهاتف، وغيرهم من المشاهير والعلماء.

المحور الرابع: مفهوم الذات

تمهيد

يعتبر مفهوم الذات من المفاهيم التي نالت اهتماماً من قبل علماء الاجتماع وعلم النفس حيث أنه يمثل محوراً أساسياً في بناء الشخصية، حيث يعد مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في الشخصية الانسانية التي لها أثر كبير في سلوك الفرد وأفعاله، كما يلعب مفهوم الذات دوراً كبيراً في توجيه السلوك وتحديده وهو نتاج للخبرة الاجتماعية. سوف تستعرض الباحثة في هذا المبحث تعريف مفهوم الذات، النظريات المفسرة لمفهوم الذات، وظائف مفهوم الذات، أنواع مفهوم الذات، أبعاد مفهوم الذات، مصادر تكوين الذات، العوامل المؤثرة في مفهوم الذات، عوامل وأسباب تدني مفهوم الذات، مفهوم الذات عند (المراهقين – الموهوبين – صعوبات تعلم – الموهوبين ذوي صعوبات تعلم).

أولاً: تعريف مفهوم الذات

تعددت التعاريف التي تناولت مفهوم الذات، ويرجع ذلك لأسباب عديدة، منها النظر للذات من قبل الباحثين بوصفه عملية وموضوعاً، ومنها النظر إلى مفهوم الذات باعتباره خبرة فردية ذاتية وباعتباره تنظيماً إدراكياً، ومنها الخلط بين مفهوم الذات وما يندرج تحته من مفاهيم تابعة له مثل صورة الذات.

الذات لغة: وذات الشيء نفس الشيء عينه وجوهره، فهذه الكلمة لغوياً مرادفة لكلمة النفس والشيء، ويعتبر الذات أعم من الشخص، لأن الذات تطلق على الجسم وغيره والشخص لا يطلق إلا على الجسم فقط (ابن منظور، ١٩٨٨: ١٨).

الذات اصطلاحاً: استُخدم مصطلح مفهوم الذات منذ فترة مبكرة لدى كثير من الباحثين أمثال Maslow (1945)، Allport (1961)، James (1860)، وغيرهم للإشارة إلى خبرة الفرد بذاته باعتبارها تنظيماً إدراكياً من المعاني والمدركات التي يحَّصلها ويكتسبها الفرد. كما يعرف كل من Dallas, Lappin & Bert Green (1981, 18) بأن مفهوم الذات هو مجموعة من الشعور والعمليات التأملية التي يُستدل عنها بواسطة سلوك ملحوظ أو ظاهرة. عن طريق هذا التعريف الشكلي يكون مفهوم الذات بمثابة تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره وخلفيته وأصوله، وكذلك قدراته ووسائله واتجاهاته وشعوره، حتى يبلغ كل ذلك ذروته، حيث تصبح قوة موجهة لسلوكه. ويشير Fitts (1985, 7) "أن هذا المصطلح يصعب تعريفه بشكل إجرائي، فهو مزيج من عمليات وعوامل ذاتية غير محددة المعالم ويصعب صياغة حدود لفظية له، ويفترض أنه يقف خلف هوية الفرد وسلوكه الفريد في المواقف المختلفة".

ونظرا للأهمية الكبيرة لمفهوم الذات، فقد أُخضع بأبعاده المختلفة لعدد كبير جداً من الأبحاث، ودُرست علاقته بأبعاد الشخصية، والذكاء، والتوافق العام والمدرسي وكذلك التحصيل، وبرز منها أن الأفراد الذين يتمتعون بمفهوم إيجابي للذات أفضل توافقاً وتحصيلاً بشكل عام. ويعرف عادل الأشول (١٩٨٤، ٥) مفهوم الذات بأنه صورة الذات أو فكرة الشخص عن ذاته، وهو تكوين معرفي منظم ومتعلَّم للمدركات الشعورية، والتعميمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته، ويتأثر تأثراً كبيراً بالأحكام التي يتلقاها من الأشخاص ذوي الأهمية الانفعالية في حياة الفرد. ويعرف فرج طه وآخرون (١٩٩٣، ٧٤٥) مفهوم الذات هو فكرة الفرد عن ذاته وماهية الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه في ضوء أهدافه، وامكاناته، واتجاهه، نحو هذه الصورة، ومدى استثماره لها في علاقته بنفسه أو بالواقع. ويعرف صلاح الدين أبو ناهية (١٩٩٩، ١٧) مفهوم الذات بأنه "مفهوم الفرد وإدراكه للعناصر المختلفة المكونة لشخصيته أو كينونته الداخلية والخارجية ويتمثل ذلك في الجوانب الأكاديمية والجسمية والاجتماعية والثقة بالنفس". ويعرف فتحي جروان (١٩٩٩، ٤٧٥) مفهوم الذات بأنه "نظام معقد من المعتقدات التي يكونها الفرد عن نفسه نتيجة تفاعله مع الآخرين، ويتميز هذا النظام بفاعلية في تحديد أفعال الفرد وإدراكه لما حوله، كما يتميز بأنه قابل للتعديل والتطوير". كما يعرف حامد زهران (٢٠٠٠، ٢٩١) مفهوم الذات بأنه "الشعور والوعي بكينونة الفرد، وتنمو الذات وتنفصل تدريجياً عن المجال الإدراكي، وتتكون بنية الذات كنتيجة للتفاعل مع البيئة، وتشمل الذات المدركة، والذات الاجتماعية، والذات المثالية، وقد تمتص قيم الأخرين، وتسعى للتوافق والثبات، وتنمو نتيجة للنضج والتعلم". ويعرف غرم الله الغامدي (٢٠٠٩، ٧٥) مفهوم الذات بأنه "يشمل كل ما يدركه الفرد بصوره المركبة والمؤلفة من تفكيره عن نفسه، وتحصيله، وخصائصه الجسمية والعقلية والانفعالية، والخلقية، والأسرية، والاجتماعية، ورؤية الآخرين له، وكذلك رؤيته بما يتمنى أن يكون عليه".

وتستخلص الباحثة من خلال التعريفات السابقة لمفهوم الذات بأنه مجموعة الأفكار والمعتقدات التي يكونها الفرد عن ذاته وقدراته وامكانياته، والتي تتكون من العلاقة بين الذات المدركة والبيئة المحيطة؛ أي هو كل ما يراه الفرد بداخله عن ذاته والتي تلعب دوراً كبيراً في توجيه سلوكه وبناء شخصيته بجميع جوانبها لتحقيق ذاته.

خصائص الذات: ذكر فتحي الزيات (٢٠٠١، ٢٥٨-٢٦٠) بأن الدراسات والبحوث التي أجريت حول مفهوم الذات توصلت إلى مظاهر هامة تصف مفهوم الذات وهى:

١. **بناء تنظيمي Organized:** يتكون من خلال خبرات الفرد على اختلافها أو تنوعها والتي تشكل معطيات إدراك الفرد لذاته، ولكي يخفف الفرد من درجة تعقيد هذه الخبرات فإنه يعيد

ترميزها في تصنيفات أو صيغ أبسط، ونظم التصنيف التي يتبناها الفرد هي إلى حد ما انعكاس لثقافته الخاصة، فمثلاً تدور خبرات الطفل حول أسرته ورفاقه ومدرسته، وهذه تبدو في الجمل التي يصف الأطفال أنفسهم وأدواتهم، كما أن هذه التصنيفات تمثل الطريقة التي يتم بها تنظيم الخبرات وإعطائها معنى، وإذاً فالخاصية أو المظهر الأول لمفهوم الذات هو أنه بنية أو تنظيم.

٢. **متعدد الأوجه Multifaceted:** بمعنى أن النظام التصنيفي المستخدم تتعدد مجالاته مثل الوضع المدرسي، التقبل الاجتماعي، الجاذبية الشخصية، القدرة أو الذكاء العام.

٣. **هيراركي أو هرمي Hierarchical:** بمعنى أن هذه البنية المتعددة المظاهر أو الأوجه ربما تكون هيراركية أو هرمية على بعد العمومية، أي أن المفهوم العام للذات ربما ينقسم إلى شقين من المكونات هما مفهوم الذات الأكاديمية الذي يندرج تحته مفهوم الذات المتعلق بكل مادة من المواد الدراسية المختلفة، مفهوم الذات غير الأكاديمي الذي ربما ينقسم إلى التقبل الاجتماعي أو تقبل الآخرين (الأسرة، الأقران، المدرسون)، والجاذبية الشخصية وهذه بدورها تنقسم إلى عناصر أصغر وهكذا على النحو الذي ينقسم إليه مفهوم الذات الأكاديمي.

٤. **ثابت نسبياً Relatively Stable:** لكي يحدث تغير في مفهوم الذات العام يتعين حدوث مواقف متعددة، ومحددة، ومتزامنة، وغير متسقة، فمثلاً خبرات النجاح والفشل لأحد التلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة التاريخ ربما يؤثر على مفهوم الذات الأكاديمية لديه، لكن تأثيرها على المفهوم العام للذات يكون ضعيفاً.

٥. **نامي أو متطور Development:** إن مفهوم الذات له خاصية نمائية، فمفاهيم الذات لدى صغار الأطفال كلية أو شاملة وغير متمايزة، ومع بداية بناءهم للمفاهيم واكتسابهم لها – كما تتمثل في استخدامهم لكلمة أنا ومع عمليات النضج والتعلم – يحدث تزايد للخبرات المختزنة، وتبدأ عمليات تصنيف الأحداث والمواقف، وخلال عمليات النمو تبدو بعض الأشياء هامة بالنسبة للطفل، وتبدأ بعض الأشياء في عالمه الخاص في تغير معناها ودلالاتها، ومع تزايد العمر الزمني والخبرة يصبح مفهوم الذات أكثر تمايزاً، ومع إحداث قدر من التنسيق والتكامل بين مكونات مفهوم الذات يمكن أن تتكامل مظاهر مفهوم الذات المشار إليها كالبنية والتنظيم والتعدد.

٦. **تقويمي Evaluative:** يعتبر مفهوم الذات ذا طبيعة تقويمية وليست وصفية، وهذه التقويمات تحدث في مواجهة المعايير المطلقة كالمثالية كما تحدث في مواجهة المعايير النسبية كالواقعية مثل استقبال تقويمات الآخرين. وبعد التقويم يمكن أن تتباين في الأهمية بالنسبة

لمختلف الأفراد والمواقف، وهذا التباين الوزني ربما يعتمد على خبرات الفرد الماضية، وثقافته الخاصة، ومركزه، وأدواره في مجتمع معين، والتمييز بين وصف الذات وتقويم الذات وتقدير الذات يحل كل منها محل الأخر في التراث السيكولوجي.

٧. **متمايز أو فارقي Differentiable:** يعد مفهوم الذات متمايزاً أو مستقلاً عن الأبنية الأخرى التي يرتبط نظرياً بها، فمثلاً يمكن افتراض أن مفهوم الذات للقدرة العقلية يبدو أكثر ارتباطاً بالتحصيل الأكاديمي من القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية.

ثانياً: النظريات المفسرة لمفهوم الذات

تتعدد النظريات المفسرة لمفهوم الذات والتي من أهمها:

نظرية Carl Rogers (1951)

يذكر زيدان حواشين وآخرون (٢٠٠٢، ٣٩) بأن نظرية الذات Rogers، تشير بأن الذات حجر الزاوية الذي ينظم السلوك، والذي يعتمد على أسلوب الإرشاد والعلاج النفسي المتمركز حول الفرد أو غير مباشر، كما أنها تركز على صفات الفرد الذاتية، وقدراته، ومفاهيمه نحو ذاته ونحو الآخرين في بيئته الاجتماعية التي يعيش فيها، فهي تصور حال الفرد بجوهره وحيويته على خلق مناخ نفسي يستطيع أن يحقق الشخص فيه أفضل نمو نفسي. تظهر أهمية نظرية الذات في التركيز على اعتبار الفرد شخص قائم بذاته وليست مشكلة طارئة أو عارضة، لذلك يجب على المرشد أن يسلك مراحل متسلسلة في مساعدته على حل مشاكله، وذلك من خلال استبصار الطفل بمشكلته، ثم مساعدته على حلها وتشجيعه من خلال الإثابة والتعزيز، وبينت سهير أحمد (٢٠٠٣، ٥٥٤) بأن Rogers في نظريته عن الذات رأى أنها تتمايز من المجال الإدراكي الكلي، والذات هي وعي الفرد الموجود ونشاطه، أو هي مجموعة من الخبرات التي تنسب جمعيها إلى شيء واحد هو "أنا". وذكر علاء موسى (٢٠١١، ٢٩) عن مايسة النيال أن هذه النظرة تتكون وتتحقق من خلال النمو الايجابي، وتتمثل في بعض العناصر مثل صفات الفرد وقدراته والمفاهيم التي يكونها بداخله نحو كل من ذاته والآخرين والبيئة التي يعيش فيها، وكذلك عن خبراته وعن الناس المحيطين به، وهى تمثل صورة الفرد وجوهر حيويته، ولذا فإن فهم الإنسان لذاته له أثر كبير في سلوكه من حيث السواء أو الانحراف، ولذلك فمن المهم معرفة خبرات الفرد وتجاربه وتصوراته عن نفسه وعن الآخرين.

ومن أبرز الأفكار في نظرية Rogers أن ما يحدده السلوك ليس هو المجال الطبيعي الموضوعي، ولكنه المجال الظاهري (عالم الخبرة)، أي المجال الذي يدركه الفرد عن نفسه، فهناك فرق بين الخصائص الطبيعية للموقف وبين الصفات الظاهرية له، أي بين الموقف كما ندركه وبين

ما هو في الواقع، فالأول تحدده القوى المختلفة الموجودة في المجال، أما الثاني فتحدده طبيعة الشيء نفسه، فالمجال الذي تحدث فيه الظاهرة هو الذي يحدد معناها، وهذا المعنى أو هذا الادراك هو الذي يحدد السلوك إزاء الموقف.

خصائص الذات لنظرية Rogers: ذكرت سهام محمد (٢٠٠٨، ٦٢) أن الإنسان يمتلك بعض الخصائص استجابته للمجال الظاهري تكون ككل منظم حتى يشبع حاجاته، أي أن له دافعاً أساسياً هو تحقيق ذاته، أنه يرمز خبراته بحيث تصبح شعورية، أو ينكر عليها الرمز بحيث تظل لا شعورية، أو قد يتجاهلها كلية، وقد حدد Rogers خصائص الذات في عدة نقاط:

١. أنها تنمو من تفاعل الكائن مع البيئة.
٢. قد تمتص قيم الآخرين وتدركها بطريقة مشوهة.
٣. تنزع الذات للاتساق.
٤. الخبرات لا تتطور مع الذات وتدرك بوصفها تهديدات.
٥. قد تتغير الذات نتيجة للنضج والتعلم.

نظرية الذات Philip Vernon (1963)

تشير آمنة زقوت (٢٠٠٩، ١٠٥) أن Vernon نظر إلى الذات كما لو أنها مكونة من مجموعة من المستويات الإدراكية في تكوين الشخص الداخلي أي نظامه الإدراكي وقد قسمها إلى أربعة مستويات:

١. المستوى الأعلى: ويتكون من مجموعة من الذوات الاجتماعية أو العامة التي يعرضها الفرد للمعروف والغرباء.
٢. الذات الشعوري الخاص: وهى كما يدركها الفرد ويستطيع التعبير بموجبها لفظياً للمحيطين به.
٣. الذات البصيرة: التي يتحقق منها الفرد عادة عندما يوضع في موقف تحليلي شامل.
٤. الذات العميقة أو المكبوتة: وهى التي عادة ما يحاول الفرد موارتها ولكنها يمكن أن تظهر عن طريق العلاج النفسي التحليلي.

مفهوم الذات عند Allport

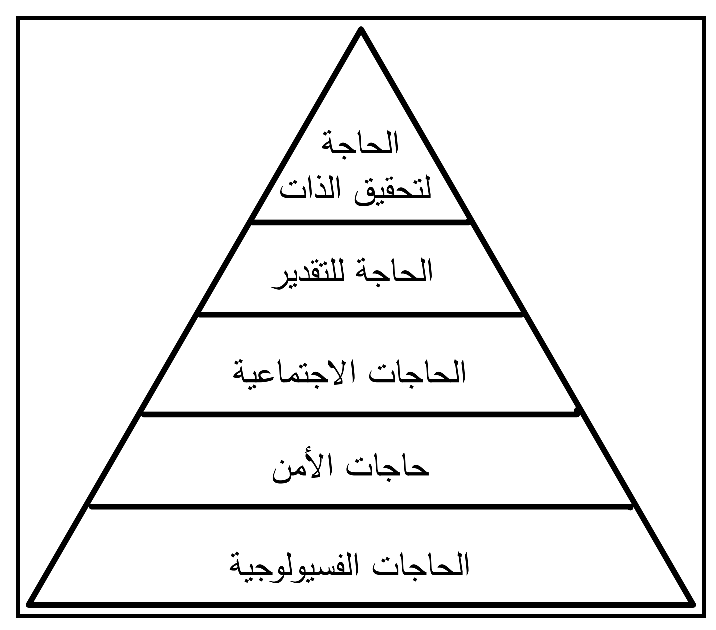
أشار علاء موسى (٢٠١١، ٣١) بأن Allport من علماء نفس "الأنا" Ego أو حتى "الذات" Self ، وقام Allport بفحص المعاني العديدة للأنا والذات في الكتابات السيكولوجية، ونتيجة لخلط المعاني للأنا والذات، لذا اقترح Allport تسمية جميع وظائف الذات أو الأنا (الوظائف الجوهرية للشخصية، والتي تتضمن كل من هوية الذات، وتقدير الذات، وصورة الذات). وأوضحت سهام محمد (٢٠٠٨، ٧٥) رأي Allport في أنه على الرغم من صعوبة وصف طبيعة الذات، إلا أن مفهوم

الذات جوهري وأساسي في دراسة الشخصية، ويمكن إرجاع ذلك تاريخياً الى التأثير القوي الذي تركه Freud قبل أن يتم نظريته في الأنا بصورة كاملة ويعتبر مفهوم الذات عند Allport هو أنا، والأنا يوجد بداخلها عملية دينامية ذات قوة ايجابية كبيرة أكثر مما هو متمثل في مفهوم الأنا عند Freud، والأنا عنده تتحكم في الهو وتضبطه من حيث أنها موجهة لاندفاعات الهو، أما الأنا والذات عند Allport فهي القوة الموحدة لجميع عادات وسمات واتجاهات ومشاعر ونزعات الهو، وقد اعتقد Allport أن قيام جوهر الشخصية بوظائفه على نحو تام يميز المرحلة الأخيرة من مراحل نمو الفرد النمائية المتتابعة التي تبدأ من الميلاد وتستمر عند الرشد.

كما أن الجوهر المميز للتلميذ يحتوي على المظاهر المميزة لشخصيته، وتعتبر فريدة فتجعله مختلفاً عن بقية زملائه وتحقق له وحدة ذاتية، وبذلك تؤكد نظرية Allport على أن الذات تؤدي وظيفتها بشكل يشتمل على جوانب الشخصية التي تعمل على الوحدة الداخلية وإعطاء الفرد شخصية مميزة.

مفهوم الذات عند Maslow

أشار كل من Ware & Johnson (2000, 232) بأن Maslow تحدث عن الذات من خلال هرم الحاجات الشهير الذي يتكون من خمسة مدرجات حيث يبدأ بالحاجات الفسيولوجية وتنتهي بتحقيق الذات، ويرى Maslow أن تحقيق الذات هي مرحلة متميزة تجعل للفرد كيانه المستقل وتميزه عن غيره، من خلال قدرة هذا الفرد على تحقيق طموحاته التي يرغب في الوصول إليها كما في الشكل التالي.



شكل (٥): هرم Maslow

ومن خلال استعراض بعض النظريات التي تحدثت عن مفهوم الذات يتضح أنها تحدثت عن الذات بأكثر من معنى، فمنهم من تحدث عنها باستخدام الأنا وآخرين استخدموا الذات ومنهم من اعتبر اللفظين مترادفين، وتستنتج الباحثة أن مفهوم الذات عامل مهم في شخصية الفرد، ويتأثر بعلاقة الفرد مع الآخرين، ومتطور لدى الفرد حسب مراحل النمو التي يمر بها. وتعتبر نظرية Rogers من أهم النظريات المعروفة عن الذات ومفهوم الذات، ولقد ساعدت على تنمية اتجاه جديد في مجالات الدراسات النفسية، وهو ما يعرف بالاتجاه "الانساني" الذي يؤكد على أفضلية الطبيعة البشرية، والاهتمام بتهيئة الظروف للأفراد لكي يحققوا ذواتهم ويستثمروا طاقاتهم.

ثالثاً: وظائف مفهوم الذات

يذكر حامد زهران (٢٠٠٠، ٣٦٨-٣٦٩) أن Rogers يرى أن وظيفة مفهوم الذات وظيفة دافعية وتكامل وبلورة عالم الخبرة الذي يوجد الفرد في وسطه، ولذا فإنه ينظم ويحدد السلوك، ويمكن تعديل مفهوم الذات على الرغم من أنه ثابت إلى حد كبير حيث يرى Rogers - والذي يعتبر صاحب نظرية الذات - أننا نستطيع ذلك من خلال العلاج النفسي المتمركز حول العميل، والذي يؤمن بأن أفضل طرق تعديل السلوك تتم من خلال إحداث تغيير في مفهوم الذات. وأوضح Carr (2004, 203) بأن مفهوم الذات يتم تناوله في الدراسات النفسية بمعنين رئيسيين هما الذات كموضوع وذلك من خلال الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه وكل ما يخص اتجاهاته ومدركاته ومشاعره وتقييمه لنفسه كموضوع، والذات كعملية ويقصد بها أن الذات "فاعل" تكون من مجموعة من العمليات كالتذكر والتفكير والإدراك.

وتشير أماني أبو النجا (٢٠٠٧، ٦٤) بأن Allport يرى أن وظيفة الذات هي العمل على وحدة وتماسك الشخصية، وتميز كل فرد عن الآخر، وهى تساعد على اتساق الفرد في تقييماته ومقاصده، في حين هناك آخرون يرون أن الوظيفة الأساسية لمفهوم الذات هي تنظيم عالم الخبرة من أجل التكيف السليم. ويذكر قحطان الظاهر (٢٠٠٤، ٦٠) أن العلماء والباحثين اختلفوا في تحديد مفهوم الذات الذي يعتبر حجر الزاوية في الشخصية، وأن وظيفته الأساسية هي السعي لتكامل واتساق الشخصية، ليكون الفرد متكيفاً مع البيئة التي يعيشها، وتمتعه بهوية تميزه عن الآخرين. ويلخص غرم الله الغامدي (٢٠٠٩، ٧٧) آراء بعض العلماء (Allport، Rogers، حامد زهران) على أن وظيفة مفهوم الذات هي العمل على:

١. وحدة وتماسك واتساق الجوانب المختلفة للشخصية.
٢. اكساب الشخصية طابعاً مميزاً.

٣. تنظيم عالم الخبرة المحيط بالفرد في إطار متكامل.

رابعاً: أنواع مفهوم الذات

١. **المفهوم الإيجابي للذات:** يذكر حامد زهران (١٩٩٧، ٧١) أن معرفة الفرد لذاته بشكل جيد وتقبله لهذه الذات والتعايش معها وفهمها، يلعب دوراً هاماً بأن يتمتع الفرد بالصحة النفسية والتوافق النفسي، وهى أيضاً عامل أساسي في توافق الشخصية، وتقبلنا لذاتنا يعتمد بشكل جوهري على تقبل الآخرين لنا ونظرتهم لنا.

٢. **المفهوم السلبي للذات:** يظهر على شكل نمطين: الأول تكون فكرة الفرد عن نفسه غير منتظمة حيث لا يكون لدى الفرد إحساس بثبات الذات وتكاملها حيث لا يعرف جوانب الضعف والقوة لديه، والثاني يتصف بالثبات والتنظيم ويقاوم التغيير حيث أن أي معلومات جديدة عن الذات تسبب القلق والشعور بتهديد الذات. يشير عواض الحربي (٢٠٠٣، ٢٥) بأن تصرفات الفرد وأساليبه في الحياة والتي تعتبر خروجاً عن اللياقة والذكاء الاجتماعي، وتعبير الفرد عن نفسه أو الآخرين بشكل سلبي، والناتج عن تكوين الفرد لمفهوم سلبي عن ذاته، اعتمد على نظرة الآخرين السلبية له. ومن خلال ذلك تلاحظ الباحثة أن مفهوم الذات لدى الفرد إما أن يكون إيجابياً فيشير إلى مدى قبول الفرد لنفسه وتقديره لها، أو سلبياً فيشير إلى عدم قبول الفرد لنفسه وينظر لنفسه على أنه منبوذ وليس له قيمة، والتوافق النفسي يعتمد على نوعية الذات؛ فالذات الإيجابية تحقق للفرد التوافق وتحقيق ذاته، أما الذات السلبية فتؤدي بالفرد إلى سوء التوافق والإحباط.

خامساً: أبعاد مفهوم الذات

يذكر مهند العلي (٢٠٠٣، ٣٤) أن أبعاد مفهوم الذات تتضمن الآتي:

١. الذات الواقعية: وهى عبارة عن إدراك الفرد لقدراته ومكانته وأدواره في العالم الخارجي.
٢. الذات الاجتماعية: وهى الذات كما يعتقد الشخص أن الآخرين يرونها.
٣. الذات الإدراكية: وهى عبارة عن تنظيم للاتجاهات الذاتية.
٤. الذات المثالية: وهى مفهوم الفرد لذاته كما يود أن تكون عليه.

يذهب Fitts إلى أن مفهوم الفرد عن ذاته ذو تأثير كبير على كثير من جوانب سلوكه، كما أنه متعلق بشكل مباشر بحالته العقلية وشخصيته بوجه عام، وبأن هناك تسعة أبعاد للذات وهي كالتالي:

١. **الذات الجسمية:** وهى تتعلق بإدراك الفرد لصورة جسمه كما تبدو له، وكما يراها الآخرون، حيث يقدم الفرد فكرته الخاصة عن جسمه، حالته الصحية، مظهره الخارجي، مهاراته، وحالته

الجنسية (Fitts، 1985: 20). ويشير عادل الأشول (١٩٨٤، ٩٣) بأن صورة الجسم تشير لمفهوم الفرد عن مظهره الجسمي وهيئته العامة ومدى اقتناعه بما هو عليه من خصائص جسمية.

٢. **الذات الأخلاقية:** وتتمثل في مدى إدراك الفرد للقيم الأخلاقية والمعايير الاجتماعية السائدة وموقفه من الشعائر الدينية وهى تصف الذات من خلال إطار مرجعي مثالي وأخلاقي، من ذلك القيم الأخلاقية والعلاقة مع الله عز وجل وإحساس الفرد بكونه شخصاً طيباً أو غير طيب.

٣. **الذات الأسرية:** وهى تعكس درجة مشاعر الشخص الملائمة وكفايته، وجدارته، وقيمته بوصفه عضواً في أسرة، وتشير لإدراك الشخص لذاته في تعلقها بأقرب دائرة من الرفاق.

٤. **الذات الشخصية:** تعكس درجة إحساس الفرد بالقيمة الشخصية، أي إحساسه بأنه شخص مناسب، وتقديره لشخصيته دون النظر لهيئته، أو علاقاته بالآخرين، وتقويمه لذاته كجزء من نفسه أو علاقاته بالآخرين.

٥. **الذات الأسرية:** تشير الدرجة لإدراك الذات في علاقتها بالآخرين بطريقة أكثر عمومية، حيث تعكس إحساس المرء بملائمته وقيمه في تفاعله الاجتماعي مع الآخرين بوجه عام.

٦. **الذات الاجتماعية:** تشير الدرجة لإدراك الذات في علاقتها بالآخرين بطريقة أكثر عمومية، حيث تعكس إحساس المرء بملائمته وقيمه في تفاعله الاجتماعي مع الآخرين بوجه عام.

٧. **الذات السلوكية:** وهى تتعلق بماذا أفعل "هذه هي الطريقة التي أسلك بها"، وعلى هذا فهي تقيس إدراك الشخص لسلوكه أو الطريقة التي يعمل بها.

٨. **نقد الذات:** وهى تعكس المستوى الشامل لاعتبار الذات، ويميل أصحاب الدرجة المرتفعين لتقبل أنفسهم إلى أن يشعروا بأنهم أشخاص ذوو قيمة، يثقون في أنفسهم ويتصرفون وفقاً لذلك، ويشعر الأشخاص ذوو الدرجة المنخفضة بالشك في قيمتهم الشخصية، ويرون أنفسهم أشخاصاً غير مرغوب فيهم، وغالباً ما يشعرون بالقلق والاكتئاب وعدم السعادة وليس لديهم ثقة في أنفسهم.

٩. **الرضا عن الذات:** هي ما يشعر به الفرد نحو ذاته التي يدركها، وتعكس هذه الدرجة مستوى الرضا عن الذات "قبول الذات"، ويحسب بالفرق بين تقديرات مفهوم الذات الواقعية وتقديرات مفهوم الذات المثالية، كما تدل الدرجة المرتفعة على مستوى الطموح العالي، والذي يؤدي عدم تحقيقه للفشل والاحباط ثم سوء التوافق الاجتماعي (Fitts, 1985: 19-25).

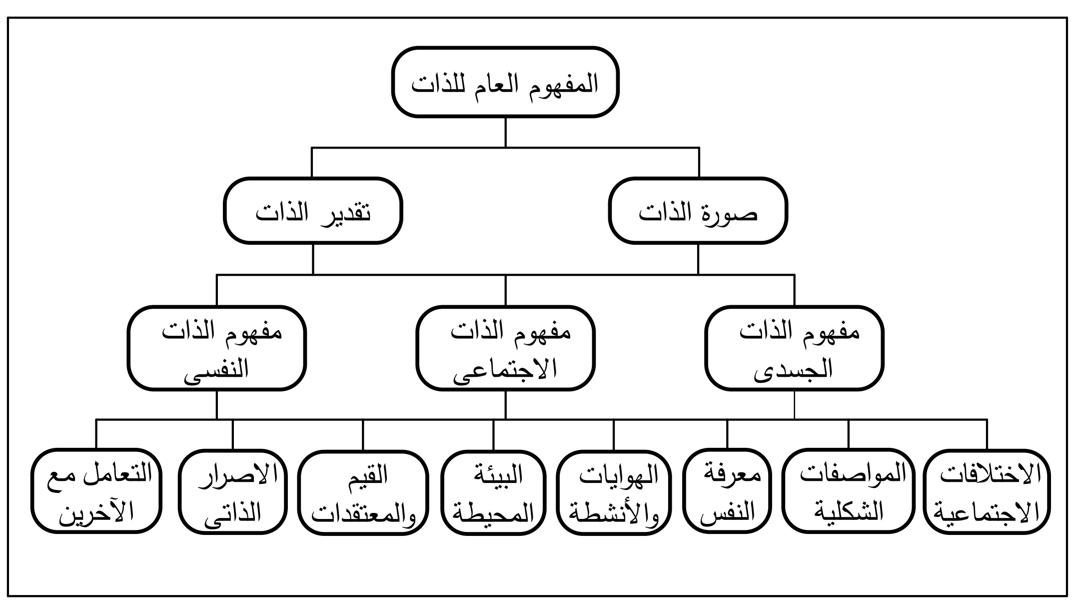
سادساً: مصادر تكوين الذات

يتأثر مفهوم الذات بالمؤثرات والمعلومات التي يستقبلها من الآخرين والتي تشكل بدورها صورة الذات وتحدد الهوية الشخصية. كما أن الرسائل التي نرسلها عن طريق الاتصال تتعلق بمشاعرنا والصورة العقلية التي نراها لأنفسنا، كما أن ادراكنا لمن وماذا نحن يشكل الطريقة التي نتعامل بها مع الآخرين، وبالتالي فإن ردود أفعال الآخرين وطريقة التعامل معهم تؤثر في تشكيل صورة الذات وفي تقدير الذات، اللذان يشكلان بدورهما المكونات الرئيسية لمفهوم الذات، كما هو موضح في شكل (٦).

وتشير حنان عبدالسلام (٢٠١٣، ٥٧-٥٨) بأن مفهوم الذات يحدد الهوية الشخصية التي يراها الفرد في ذاته، ويتكون هذا المفهوم من مجموعة من الاعتقادات والمبادئ والقيم والتوجهات الشخصية، ويعتبر مفهوم الذات بمثابة آلية ديناميكية حيوية ومستمرة قابلة للتطور والتعديل، ويحتوي مفهوم الذات على عدة مكونات تتمثل في طبقات موضحة في تسلسل هرمي. ففي قمة الهرم يوجد المفهوم العام للذات، وهو عبارة عن مجموعة المعتقدات التي نتخذها لأنفسنا ونتبناها ومن الصعب تعديلها أو تغييرها لأنها ترسخت بداخلنا مع مرور الزمن، وفي الطبقة التالية يوجد المكونان الرئيسيان لمفهوم الذات، وهما:

١. صورة الذات (Self – Image) وهى الصورة العقلية التي يراها الشخص لنفسه.
٢. تقدير الذات (Self – Esteem) وهى مشاعر واتجاهات الفرد نحو نفسه وكيف يقيم ذاته.

وتليهما ثلاثة عناصر فرعية وهى: مفهوم الذات الجسدي والاجتماعي والنفسي، والمستمدة من المكونات الأساسية (الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية) لتكامل الإنسان. وفي قاعدة الهرم توجد مجموعة مختصرة من العناصر التفصيلية المتعلقة بمفهوم الذات. وكلما اتجهنا إلى أسفل في التسلسل الهرمي كلما زادت مرونة العناصر وبالتالي تزداد احتمالات التعديل أو التغيير في تفهمنا للأمور والأحداث، لأن العناصر التفصيلية يمكن أن تتغير من حالة إلى حالة، وتتطور بمرور الزمن لتؤثر علينا سواء بالسلب أو الإيجاب.



شكل (٦): التسلسل الهرمي لمفهوم الذات (Seiler & Beal, 2005)

سابعاً: العوامل المؤثرة في مفهوم الذات

أشار خالد الحموري وآخرون (٢٠١١، ٤٦٢-٤٦٣) إلى أن مفهوم الذات مفهوم مكتسب، يتم تعلمه ثم يتطور عبر رحلة الحياة التي يعيشها الفرد ويمارس خبرته فيها، وأن الوعي بالذات يبدأ بطيئاً عند تفاعل الفرد مع بيئته، حيث يتأثر بمجموعة من المصادر المختلفة التي لها أثر كبير على مفهوم الذات وهي كالتالي:

١. **الخصائص الجسمية:** إن صورة الجسم لها أهمية كبيرة بالنسبة لصورة الفرد عن ذاته ومفهومه عنها، لذلك فإن بنية الجسم ومظهره تعتبر من الأمور المهمة في تطور مفهوم ذات الفرد، فتصور الفرد لجسمه وما يشعر به نحو هذا الجسم تعتبر محور ذاته (رمضان القذافي، ١٩٩٨).

٢. **القدرة العقلية:** تلعب القدرة العقلية دوراً هاماً في التأثير على مفهوم الذات لدى الفرد، فقد يكتشف الطالب وخاصة المراهق أن المدرسين في معظم المدارس يعطون أهمية بالغة للتحصيل العقلي، لذلك ينظر المراهق إلى نفسه هل هو ضعيف أم سريع أم متوسط الفهم والتحصيل. كما أن للقدرة العقلية دور هام في تقييم الفرد لذاته.

٣. **الدور الاجتماعي:** يؤثر الدور الاجتماعي في مفهوم الذات حيث تنمو صورة الذات من خلال التفاعل الاجتماعي وذلك أثناء وضع الفرد في سلسلة من الأدوار الاجتماعية، وأثناء تحرك الفرد في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه. فإنه عادة يوضع في أنماط من الأدوار

المختلفة منذ طفولته وأثناء تحركه خلال الأدوار، ويتعلم أن يرى نفسه كما يرى زملائه في المواقف الاجتماعية المختلفة، وفي كل منها يتعلم المعايير الاجتماعية والتوقعات السلوكية التي يربطها الآخرون بالدور.

٤. **اللغة:** إن تطور اللغة يساعد في تطوير مفهوم الذات حيث أن الطفل عندما يسمع صوته ويسمع نفسه عندما يتحدث، فإنه يثير نفسه فضلاً على إثارته الآخرين، وبسبب ذلك فإنه يستطيع أن يتفاعل مع كلماته الخاصة ويبدأ يفكر بها، وبهذا فإنه يأخذ دور الآخر لكون اللغة التي تعلمها تُسمع ويُستجاب لها بواسطة نفسه والآخرون بالمثل (إبراهيم أبوزيد، ١٩٨٧).

٥. **المدرسة:** تعتبر الخبرات المدرسية من المصادر الرئيسة التي تشكل مفهوم الذات، حيث يمر الفرد بخبرات وظروف ومواقف وعلاقات جديدة، فيبدأ في تكوين صورة جديدة عن قدراته الجسمية والعقلية وسماته الاجتماعية والانفعالية، متأثراً في ذلك بالأوصاف التي يصفها الآخرون لذاته (أحمد وهيبي، ١٩٩٩).

٦. **الأسرة:** إن الأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يكونها الفرد عن نفسه ويصف بها ذاته، هي نتاج أنماط التنشئة الأسرية والاجتماعية والتفاعل الاجتماعي وأساليب الثواب والعقاب.

٧. **جماعة الأقران ورفاق اللعب والأصدقاء وزملاء المهنة:** هذه الجماعات تلعب دوراً هاماً في التأثير على مفهوم الذات لدى الفرد، فنظرة الأقران للفرد وتقديرهم له يحدد إلى حد ما فكرته عن نفسه، فهذه التقويمات العاكسة إن كانت مقبولة فإنها تؤدي إلى استحسان الفرد لنفسه، وإن كانت غير مقبولة فإنه ينتقص من نفسه، وينمي مفهوماً سلبياً عن ذاته.

وتلخص الباحثة العوامل المؤثرة في مفهوم الذات إلى الآتي:

١. **العوامل الاجتماعية:** تتمثل العوامل الاجتماعية في الأسرة، حيث أن الأسرة هي البيئة الأولى التي تهيئ استعداداته الفيسيولوجية والنفسية ليصبح لبنة صالحة متهيئة لعملية التنشئة الاجتماعية، كما تكسبه ثقافة الجماعة ونظمها، وتوفر له الرعاية. كما تعتبر المدرسة بمثابة البيئة الثانية، التي يتعلم من خلالها المزيد من المعايير الاجتماعية والأدوار الاجتماعية الجديدة، حيث يلعب المدرس دوراً هاماً في التأثير على شخصية التلاميذ، كما أن لجماعة الرفاق دوراً هاماً في تشكيلها، فاذا وجدت الأسرة السليمة والمدرسة ذات الكفاءة، والرفقة الصالحة فإن الذات تنمو إلى الأفضل والعكس صحيح. ويذكر كل من فيوليت ابراهيم وعبدالرحمن سليمان (٢٠٠٢، ٢١) بأن غالبية المتخصصين يتفقون على أن الأسرة هي الحضن الأول الذي يترعرع فيه الطفل وينمي خبراته وعلاقاته مع الآخرين، وبالتالي فهي النسق المسؤول عن اكسابه المعايير والأنماط السلوكية السليمة، فعن طريقها يتعلم التوافق

الشخصي والنفسي والتواصل والتفاعل الاجتماعي وتكوين الادراكات والمفاهيم المرتبطة بمتغيرات حياته ونمو مفهومه الذاتي وتكوين الاتجاهات الايجابية عن نفسه. وتشير الباحثة بأن الأفكار والاتجاهات التي ينميها التلميذ عن نفسه ويصف بها ذاته هي حصيلة التنشئة الاجتماعية وتقييمات الوالدين.

٢. **العوامل الذاتية:** هناك عوامل كثيرة تؤثر في تقدير الفرد لذاته منها ما يتعلق بالفرد نفسه مثل استعداداته وقدراته والفرص التي يستطيع أن يستغلها بما يحقق له الفائدة، ومنها ما يتعلق بالبيئة الخارجية والتي قد تعيق أو لا تعيق استغلال هذه القدرات والاستعدادات. فقد ثبت أن درجة تقدير الفرد لذاته تتحدد بقدر خلوه من القلق وعدم الاستقرار، فكلما كان الفرد متمتعاً بالصحة النفسية كلما كان نموه نمواً طبيعياً، أما إذا كان الفرد يعاني من القلق وعدم الاستقرار كلما كان مفهومه عن نفسه منخفضاً. وذكر خليفة جاد الله (٢٠٠٠ ، ١٥) أن مفهوم الذات من حيث تكوينه وملاءمته ما هو الا نتيجة للتفاعل مع البيئة، ويتحدد تأثير البيئة بمدى خصب الخبرة التي تيسرها للطفل، فالخبرة الفقيرة والحرمان الثقافي لهما تأثير سلبي على مفهوم الذات عند الطفل.

تستخلص الباحثة مما سبق بأن مفهوم الذات للتلميذ يتأثر بالعلاقات الأسرية، فالفروق في الجو الأسري وطرق التنشئة تحدث فروقاً بين الأطفال في مكونات الشخصية وفي فهمهم لذواتهم، وبوجه عام فإن للعلاقات الأسرية الجيدة أثراً إيجابياً في تكوين مفهوم الذات الإيجابي عند التلميذ.

ثامناً: عوامل وأسباب تدني مفهوم الذات

يشير محمد إبراهيم السفاسفة (٢٠٠٣، ٢٠٤-٢٠٥) إلى أن عوامل وأسباب تدني مفهوم الذات ترجع للآتي:

١. نمط التربية والتنشئة المتطرفة، وغير المتزنة الذي يتضمن إما الحماية الزائدة والدلال والتسامح واللين، أو القسوة والإهمال والنبذ والرفض والحرمان، فكل هذه الأنماط من التربية لها تأثيرات سلبية تؤثر في تكيف الفرد مع نفسه وتجعله يشعر بأنه أقل قيمة وكفاية من الآخرين، وبالتالي يشعر بالعجز، وعدم القدرة على الإنتاجية، فيتعلم الاعتمادية، أو العدوانية، أو الانسحاب.

٢. التوقعات العالية من الآباء لإنجازات الأبناء، حيث يتوقع الآباء من أبنائهم الإنجاز العالي المثالي، والذي قد لا يقع ضمن دائرة استطاعتهم وقدرتهم، مما يشعرهم بالنقص وقلة الحيلة، ومن هنا فإنهم لا يستطيعون إنجاز حتى المهمات التي تكون في مقدورهم، بسبب ما يشعرون به من عجز وإحباط وعدم قدرة.

٣. النماذج الأبوية التي لديها عدم احترام وتقدير لذواتها، ففي الغالب ستكون نماذجاً يحاكيها ويقلدها الأبناء، فيتعلم الطفل من والديه عدم احترام الذات، والسخط والرفض للواقع وللذات، فينظر لنفسه نظرة دونية.
٤. الخبرات السلبية التي يمر بها الأفراد خاصة المهام التي تتطلب قدرات وطاقات عالية لإنجازها واتمامها بشكل مقبول، فيشعر الفرد بتدني قدرته مقارنة مع قدرات الآخرين، خاصة من نفس الفئة العمرية، فتتولد لديه السلبية وعدم الرضا عن الذات، إضافة إلى ذلك فإن بعض الأفكار والحقائق والاعتقادات اللاعقلانية التي يحملها الأفراد قد تخلق نفسا مضطربة، متوترة، مهزومة، مما ينعكس سلباً على نظرته لنفسه وعدم الرضا عنها، فلا يسعى لتطويرها بل يرفضها.
٥. الإعاقات والعيوب الجسمية، فبعض الأطفال يشعرون بسبب إعاقاتهم أنهم أقل قدراً وقيمة من الآخرين، خاصة إذا تزامن معها نظرة سلبية من المحيطين به؛ نظرة الرفض وعدم القبول، أو نظرة الشفقة والعطف الزائد. فهذه جميعها تساهم في تولد شعور لدى الفرد بأنه هو مشكلة الأسرة، وأنه غير مرغوب فيه، فيُحرَم من حقوقه وامتيازاته أحياناً، وبالتالي يسبب له هذا الشعور الضجر، وتدني مفهومه عن ذاته.

وأشار كل من جودت عبدالهادي وسعيد العزة (١٩٩٩، ١٧٥) بأنه يمكن تقديم التدخل الإرشادي والعلاجي لتخفيف حدة تدني مفهوم الذات لدى الفرد من خلال الآتي:

١. على الآباء والمربين تعزيز السلوكيات الإيجابية والإنجازات المرغوبة في وقتها، والتركيز على الجوانب الإيجابية في شخصية الطفل، وفي المقابل يجب تجاهل السلبيات، على أن تكون كمية التعزيز مناسبة للسلوك. وتذكر الباحثة بأن تشجيع الأطفال على الحديث الداخلي مع الذات بإيجابية عن أنفسهم وإنجازاتهم يجعلهم يتعلمون أنهم مقبولون، حيث يتولد لديهم الإحساس بالرضا.
٢. محاولة تقديم الخبرات الغنية المشجعة، وليس الخبرات المؤلمة التي تشعر الفرد بعدم قدرته على الإنجاز.
٣. تقديم المعززات للسلوكيات الإيجابية المرغوبة على أن تكون هذه المعززات من المفضلة لديه، كما يجب تقديم التعزيز بعد الإنجاز المقبول مباشرة، ليساعده في التخلص من المشاعر السلبية.
٤. تشجيع توكيد الذات، فيجب أن يتعلم الأطفال أن يسألوا بصراحة عما يريدون ويتعلمون، وكيف يتغلبون على خوفهم وترددهم من أجل التعبير عن أنفسهم. وكيف يتعلمون "لا" عندما

لا يريدون أن يفعلوا شيئاً، فالكثير من الأطفال يفعلون ما لا يريدون خوفاً وخجلاً، ومن ثم يشعرون باستياء من الآخرين، وأحيانا من ضعفهم الشخصي. كما يستطيع الآباء تقديم معلومات للأطفال لمساعدتهم في توكيد ذواتهم بشكل مناسب من خلال لعب الدور، كما يتعلم الأطفال كيف يحللون المواقف بأنفسهم، وكيف يستجيبون للتغذية الراجعة، وللمرشد المدرسي أن يستخدم الإرشاد باللعب والسيكودراما ودراسة الحالة لتنمية توكيد الذات لدى الأطفال.

الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات: إن مفهوم الذات عبارة عن معلومات عن صفات الذات، بينما تقدير الذات تقييم لهذه الصفات، كما أن مفهوم الذات يتضمن فهم معرفي للذات، بينما تقدير الذات يتضمن فهم انفعالي للذات.

تاسعاً: مفهوم الذات عند المراهقين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم والموهوبين ذوي صعوبات التعلم

١. مفهوم الذات عند المراهقين

يعتبر مفهوم الذات من المقومات الأساسية لمعرفة وفهم شخصية التلاميذ في مرحلة المراهقة، لأنها أساس السلوك، وكذلك يعد من الأبعاد الهامة في الشخصية، حيث أن لها أثر كبير في سلوك الفرد وتصرفاته، وتبدأ محاولات الفرد في التعرف على ذاته وتحديد أهم ملامحها بشكل قوي في فترة المراهقة وتستمر طوال حياته، كما أنها البعد الهام الذي يدفع المراهق لمعرفة ذاته والعمل على تحقيقها بإشباع احتياجاته وتطلعاته وآماله نحو المستقبل. كما أنها مجموعة من المشاعر والانفعالات النفسية والادراكات المعرفية لنفسه، أي تصوراته عن جسمه، ومظهره الخارجي، ونفسه الشخصية المتكونة من سماته ودوره في الحياة، ثم تأتي إدراكات الآخرين وتقييمهم لاتجاهاته وسلوكياته وبذلك تتسع اتجاهات المراهق حول نفسه لتشمل أفكاره وآرائه ومشاعره، ومن ثم تدعم ثقته بنفسه ويتقبل ذاته ويدرك رغباته وطموحاته وحقيقة انفعالاته ومشاعره. كما أنه يسعى إلى تحسين صورة ذاته أمام الآخرين، ويعدل من اتجاهاته وأنماط سلوكه بتغيير وتصحيح بعض المواقف الخاطئة، حيث أن آراء الآخرين تشد انتباهه وتعمل على زيادة قلقه بسبب التغييرات الجسدية التي طرأت عليه، لأنها تلعب دوراً هاماً في تحديد مفهوم الأنا عنده، حيث أن الذات الجسمية تمثل مفهوم الأنا لديه. ويتميز خلال هذه الفترة العمرية بالحساسية وارتفاع مستوى القلق وعدم الوثوق بالآخرين، لذلك فإنه يلجأ إلى بعض الحيل الدفاعية للخروج من الصراعات، حيث أن التغيرات التي طرأت عليه تساعد بشكل كبير في تكوين مفهوم الذات لديه، وبذلك يحاول حل مشكلاته من ناحية وحماية ذاته من ناحية أخرى.

وأوضح غرم الله الغامدي (٢٠٠٩، ٧٣) بأن مرحلة المراهقة من أهم المراحل التي يمر بها نمو الذات، حيث يبحث المراهق عن هويته وعن ذاته، وذلك نتيجة للاختلافات بين المعاملة الأسرية والمجتمع، وتنوع أساليب المعاملة الوالدية ما بين طفل ورجل، وتتوقف صورة المراهق عن ذاته على الآخرين ومدى تقبلهم أو نبذهم له، ومحاولات المراهق في هذه الفترة البحث عن ذاته وهويته واستقلاله الذاتي تتضح عندما يثور ويتمرد على السلطة.

وتذكر الباحثة أن المراهق يمر بخبرات غير مرغوب فيها اجتماعياً ولا يستطيع إظهارها للأخرين، ولكنه يحتفظ بها في مفهوم الذات الخاص ولا يستطيع إخراجها، مما يؤثر في التوافق النفسي والاجتماعي بشكل سلبي. لذا يستخدم المراهق الحيل الدفاعية لخفض حدة قلقه وتوتره وحماية ذاته عن طريق التقمص ويتنوع تقمص التلاميذ في هذه المرحلة لبعض الشخصيات المشهورة كالعلماء البارزين والأبطال الرياضيين والممثلين من خلال تقليدهم في الملبس وقص الشعر، كما يتمنى أن يصبح مثله، لذلك ينبغي تقديم الدعم والمساندة للتلميذ من قبل الأسرة والمدرسة بمراعاة اتجاهاته وميوله عن طريق دفعه وتوجيهه لممارسة هواياته لتنمية مواهبه. كما يتميز المراهق بالاستغراق في أحلام اليقظة حيث أنها ظاهرة عامة عند المراهقين، إذ يستغرق المراهق في أحلام اليقظة في بعض الأحيان وذلك لشدة الدوافع الجديدة التي يعانيها في هذه الفترة، وللتحريم أو القيود الشديدة التي تقع على هذه الدوافع، وعلى ذلك لا يجد أمامه سوى التصور والتخيل. كما توجد وسيلة أخرى قد تساعد المراهق على التخلص من القلق الذي يعانيه في المواقف الاجتماعية مثل الانعزال، ومثل هذا الأسلوب قد يتخذه المراهق لبعض الوقت، وكثير من المراهقين ينعزلون لفترة ثم يعودون مرة أخرى للتفاعل الاجتماعي العادي، ولكن الخطورة هي الاستمرار في هذا الأسلوب الذي يمكن أن يتطور إلى مرض نفسي.

وتشير سعدية بهادر (١٩٨٣، ٣٧) بأن الفرد يحول خبراته الحياتية إلى رموز يدركها ويقيمها في ضوء مفهوم الذات، فاذا وجد صراعاً بين تقييمه وتقييم الآخرين، فإنه قد يغير أو يشوه خبرته ويعدل سلوكه ليطابق إدراك وتقييم الآخرين، وهذه الأفكار والتشويهات لخبرات الفرد تؤدي به إلى القلق واللجوء إلى الحيل الدفاعية وسوء التوافق النفسي. ومن خلال التفاعل بين الفرد وبيئته تتبلور صورة واضحة للفرد عن ذاته وتتضح ملامحها بازدياد الخبرات اليومية لتظهر أمامه كما لو كانت لوحة شفافة واضحة. وبالتالي يعد مفهوم الذات محصلة إدراكات المراهق وما تتضمنه من مكانته ووضعه الاجتماعي ودوره بين أفراد أسرته التي يعيش معها، وانطباعاته الخاصة عن مظهره الخارجي وعن وأساليب تعامله مع الآخرين، وعن تحصيله الدراسي وخصائصه الجسمية وقدرته العقلية واتجاهاته نحو نفسه، وتوقعه بما يفكر الآخرون عنه. ويستطيع أن يصل إلى تحقيق ذاته بشكل جيد عن طريق

إدراكه لحقيقة قدراته وإمكانياته، أو يفشل في التوافق والتكيف مع المتغيرات الفسيولوجية التي تطرأ عليه.

٢. مفهوم الذات عند الموهوبين

يعد مفهوم الذات من أبرز موضوعات البحث والدراسة في مجال إرشاد التلاميذ الموهوبين، حيث ركزت الدراسات حول مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات الاجتماعي. ويرتبط بمفهوم الذات اتجاهات التلاميذ تجاه مواهبهم، لأنهم ينظرون لأنفسهم بصورة بإيجابية، ولكنَّ جماعة الأقران والمعلمين ينظرون إليهم بصورة سلبية. كما أن تصنيفهم كموهوبين ينتج عنه بعض المواقف السلبية لعلاقتهم مع الآخرين بوجه عام وزملائهم بوجه خاص. ويعد أسلوب السيكودراما مناسباً وأكثر فعالية في مساعدتهم على اكتشاف وفهم ذواتهم والتعبير عن أنفسهم بحرية كما يتيح لهم تبادل الخبرات، ومن ثم تعديل الاتجاهات، مما يساعد على تنمية مفهوم الذات لديهم. إن بناء مفهوم إيجابي للذات يضمن للفرد صحة نفسية جيدة، ويساعد على استثمار امكانياته إلى أقصى حد ممكن، ويشعره بالثقة والأمن والاطمئنان، ويمَّكنه من احترام ذاته وتقديرها، ومن ثم تحقيقها، حيث يرى Maslow مفهوم تحقيق الذات واحداً من الحاجات المهمة للصغار والكبار، وقد وضعه في هرمه ليصف من خلاله الحاجة الإنسانية العليا التي يسعى الشخص السوي الذي يتمتع بصحة نفسية جيدة إلى تحقيقها.

٣. مفهوم الذات عند ذوي صعوبات التعلم

من المعروف أن هنالك آثاراً ونتائج سلبية تؤدي إلى قلق وتوتر شديدين، يعاني من آثارها التلميذ ذو الصعوبة التعليمية والمحيطون به، مما تؤدي أيضاً إلى انخفاض مفهوم الذات ونقص الثقة بالنفس، وفقدان الدافعية والاهتمام الضروريين لإنجاز المهام الدراسية ومسايرة الزملاء، سواء على المستوى الدراسي أو النفسي والاجتماعي (ناريمان الرفاعي، ١٩٩٣: ١٨١).

وذكر عبدالرحمن سليمان (٢٠٠١، ٢٢٨-٢٣٣) بأن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من مشكلات عديدة مثل انخفاض مفهوم الذات، وفاعلية الذات، كما أنهم أكثر قلقاً واكتئاباً مقارنة بالتلاميذ العاديين، وربما ينشأ القلق لديهم نتيجة تكرار الفشل ومرات الرسوب، مما يعمق لديهم توقع الفشل، ليس فقط في مجال التحصيل الأكاديمي، بل أيضاً في باقي المجالات الأخرى، ويترتب على توقع الفشل هذا توقع استمراره، وما يترتب عليه من استمرار القلق النفسي. كما أن تكرار الفشل والرسوب لدى هؤلاء التلاميذ، والنبذ من جانب المدرسين والرفاق، ونقص التدعيم، كل ذلك من شأنه أن يعمل على إضعاف السلوك الصحيح عندما يظهر من التلميذ، وبالتالي يؤدي إلى انخفاض الدافعية لديه.

وتذكر Lerner (2000) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم انطباع سلبي عن الذات، فهم يشعرون بعدم الأمان، ويتبنون نظرة سلبية عن أنفسهم لعدم تعاملهم مع الأمور الحياتية بكفاءة، ولتدني مستوى التحصيل لديهم، وفشلهم الأكاديمي، واخفاقهم في تكوين علاقات اجتماعية، وشعورهم بالفشل والإحباط. كل هذه الأمور تؤدي إلى انخفاض مستوى احترام وتقدير الذات لديهم. ومن جهة أخرى يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم من عدم التقدير والتشجيع من قبل الآخرين، ويشعرون بالرفض، وهذا يولد لديهم شعوراً باليأس والإخفاق وفقدان الأمل بالمستقبل، وكل هذا يؤثر سلباً في مفهوم الذات الأكاديمي لديهم في المدرسة والمنزل (هيثم أبوزيد، ٢٠١٠: ٢٨).

بالنسبة للتقبل الاجتماعي فإن Mercer (1997) ترى أن دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية قد يظهر التقبل الاجتماعي وذلك حينما يتم اشراكهم في الأنشطة الصفية وغير الصفية. فإذا رُفض الطفل أدى ذلك إلى انعزاله، والعزلة الاجتماعية تؤدي إلى مفهوم ذات متدن أو حزن، وقد يؤدي ذلك إلى تدني الأداء الأكاديمي للطفل. كما تشير Mercer بالنسبة للكفاية الاجتماعية، فإنها تقدم تفاعلاً وعلاقات داخلية ما بين أربعة مكونات هي العلاقة بين الأفراد مقاساً عن طريق التقبل الاجتماعي، الادراك الاجتماعي مقاساً عن طريق مفهوم الذات، المشكلات السلوكية، المهارات الاجتماعية مقاساً عن طريق سلالم تقدير المعلمين. ويؤكد ذلك Geisthardt & Munsch (1996) اللذان توصلا في دراستهما إلى أهم صعوبات التعلم والمتمثلة في سلوك النشاط الزائد، والتحصيل الأكاديمي المنخفض، والسلوك العدواني، وتدني مفهوم الذات، ونقص الدافعية للتعلم (عبدالحميد حسن، ٢٠٠٩: ٧٣).

وتستخلص الباحثة مما سبق أنه يوجد تدنٍ في مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والسبب في ذلك التحصيل المتدني لديهم، وكذلك فشلهم المتكرر مما يُنتج شعوراً باليأس وفقدان الثقة بالنفس.

كما تذكر عونية صوالحة (٢٠١٣، ٢٢٦-٢٢٧) بأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات متنوعة في المجال الأكاديمي، تشمل صعوبات القراءة وصعوبات الكتابة وصعوبات الرياضيات بالإضافة إلى صعوبات في المجال الاجتماعي تؤثر في تعلمهم وتحصيلهم الأكاديمي، مما يؤثر سلباً في مفهوم الذات لديهم، كما تذكر Lerner (2000) المبادئ التي تساعد التلاميذ على بناء مفهوم الذات لديهم وهى:

١. **العلاقة بين المعلم والتلميذ:** تعتبر العلاقة الجيدة بين المعلم والتلميذ أهم خطوة في التعليم العلاجي، ولها دور كبير في تحقيق النجاح لدى التلميذ، لذا على المعلم تقبل التلميذ كإنسان

ذي كيان يستحق الاحترام، رغم إخفاقه في التعلم، وهذا بدوره يؤثر على مفهوم الذات لدى التلميذ.

٢. **المشاركة في تحمل المسؤولية:** إن مشاركة التلميذ في التعرف على مشاكله وتحليلها، وإعطائه فرصة لتقييم تعلمه وشعوره بالمسؤولية يؤدي إلى بناء مفهوم ذات إيجابي لديه، لشعوره بأهميته وقدرته على المشاركة.
٣. **بناء التعليم وتنظيمه:** إن تنظيم التعليم والعمل على مشاركة التلميذ في النشاطات التعليمية، والاستجابات الصحيحة لها دور هام في بناء مفهوم ذات إيجابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٤. **النجاح:** الشعور بالنجاح عامل هام في بناء مفهوم ذات ايجابي، وتصميم التدريس الذي يتيح للتلاميذ النجاح في المهام التعليمية الموكلة إليهم، وشعورهم بهذا النجاح له أثر كبير على مفهوم الذات.

وتستخلص الباحثة النتائج المترتبة عن الصعوبة التعليمية بأنها تولد انطباعاً سلبياً عن ذواتهم، ويتبنون نظرة متدنية، ويشعرون بالفشل والإحباط والتوتر، مما يؤدي إلى تدني مفهومهم عن أنفسهم وانخفاض احترامهم وتقديرهم لذواتهم، ويفتقرون الاستقلالية والاعتماد على أنفسهم.

٤. مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

إن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات نفسية وسلوكية من خلال ضعفهم في الأداء التحصيلي، وصعوباتهم الدراسية كتدني مفهوم الذات لديهم، حيث أن الدراسات التي أجريت في مجال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بينت أن صعوبات التعلم تؤدي إلى التوتر والإحباط وتدني مفهوم الذات، وذلك نتيجة لمشاعر الفشل المتكرر لديهم في الدراسة، وعدم استغلال مواهبهم وطاقتهم الخلاقة، وانعكاس تلك المشاعر السلبية في البيئة المحيطة، فتولد آثار ونتائج سلبية تؤدي إلى قلق وتوتر يعاني من آثارها التلميذ الموهوب ذو الصعوبة التعليمية والمحيطون به، مما تؤدي أيضاً إلى تدني مفهوم الذات ونقص الثقة بالنفس، وفقدان الدافعية والاهتمام الضروريين لإنجاز المهمات التعليمية ومواكبة الزملاء سواء على المستوى الصفي، أو على المستويين النفسي والاجتماعي.

وتلاحظ الباحثة أنه يوجد تدنٍ في مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والسبب في ذلك التحصيل المتدني لديهم بسبب الصعوبة التعليمية التي تصاحبها مشكلات نفسية واجتماعية، وكذلك فشلهم المتكرر مما يُنتِج شعوراً باليأس وفقدان الثقة بالنفس. كما توجد محددات مدرسية تؤثر بشكل كبير في مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وهي:

١. **المعلمون:** إن الطريقة التي تقوم عليها العملية التعليمية في الصف الدراسي وتشمل أساليب تعامل المعلم مع التلاميذ من ثناء أو ذم، تلعب دوراً كبيراً في تكوين مفهوم الذات لدى تلك الفئة التي تحتاج التعزيز بكافة أنواعه.
٢. **جماعة الأقران:** يحتاج التلميذ الموهوب ذو صعوبة التعلم إلى تكوين صداقات تشعره بأهميته وتعينه على معرفة ذاته من خلال تعاملاته مع الآخرين.
٣. **الأداء التحصيلي:** إن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لديهم اتجاهات سلبية عن ذواتهم ويشعرون بالنقص بسبب ضعف أدائهم التحصيلي مما يترتب عليه مفهوم متدنياً لذواتهم.
٤. **الآمال والطموحات:** يختلف التلاميذ في مستوى تطلعاتهم وطموحهم وكذلك سعيهم لبلوغ أهدافهم مما يساهم بشكل كبير في التأثير على مفهوم الذات، كما أن الفشل المتكرر يضعف من دافعية التلاميذ مما يساهم في تكوين مفهوم سلبي عن ذواتهم، كذلك فإن انخفاض مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يرجع إلى صعوبة التعلم والآثار النفسية والاجتماعية المترتبة عليها.

وتشير سناء سليمان (٢٠٠٥، ١٤) أن الأفراد المؤثرون في حياة الطفل يستطيعون مساعدته على تكوين صورة مقبولة للذات تمكنه من النجاح والتكيف الحسن مع المطالب الخارجية. لأن اتجاهات هؤلاء الأفراد نحو الطفل، وأفكارهم عنه، وآرائهم فيه تعتبر جزءاً لا يتجزأ من نظرته إلى ذاته. وبعد سنوات الطفولة الأولى يلعب المعلمون والزملاء والأصدقاء دوراً هاماً في تصوير مفهوم الذات، حيث يقوم الطفل بتعديل تصوره لذاته مرة تلو الأخرى لكي يتطابق هذا التصور مع التوقعات التي يرجوها الآخرون منه، وقد يفشل الطفل في إجراء مثل هذا التعديل، وقد تعاق عملية تكيفه إذا انتقده المحيطون به بشكل مستمر ومفرط، أو إذا توقعوا منه انجازات تتجاوز استعداداته وقدراته، لذلك ينبغي للمرشدين مساعدة الطفل على إدراك الواقع الحقيقي لذاته وبيئته معاً، لكي يتخذ مواقفاً إيجابية حيال نفسه.

وتشير حنان عبدالسلام (٢٠١٣، ٦١-٦٢) لتحسين مفهوم الذات وذلك من خلال الآتي:

١. **اختيار وتحديد ما هو المطلوب تغييره بالضبط:** في حالة الرغبة في التحسين أو التغيير يجب أولاً تحديد ما هو المطلوب تغييره، وما هو الجزء الذي لا ترضى عنه وترغب في تحسينه.
٢. **الالتزام بتطوير مفهوم الذات:** تطوير وتعديل الذات ليس بالأمر الهين ولكنه ليس مستحيلاً أيضاً، فقد نبدأ بقدر عالٍ من الحماس ثم نواجه بعض الإخفاقات التي يمكن التغلب عليها من أجل الاستمرار في الالتزام بالتطوير حتى لو كان التطور بطيئاً.

٣. **القرار بإخلاص لتغيير مشاعرك نحو نفسك:** إذا كنت قادراً على شرح المشكلة بالتفصيل يصبح من المحتمل جداً إيجاد الحل.
٤. **وضع أهداف منطقية ومعقولة:** عند وضع أهداف التطوير يجب أن تكون واقعية ومعقولة، فمن غير المنطقي أن يتم التغيير بسهولة، فالعملية تحتاج إلى السعي الدؤوب للوصول إلى الهدف.
٥. **انتقاء التواصل مع الأشخاص الذين تعتقد أنهم سيدعمونك ويساعدونك في التغيير:** حاول أن تتواجد مع أصدقاء أو رفقاء تتوسم فيهم الدعم والمساعدة، وتشعر بالراحة في شرح مشاعرك لهم، وبالتالي تسهل عملية تعديل أو تطوير السلوك بالشكل المطلوب.

وتؤكد الباحثة بأنه من خلال إدراك التلميذ الموهوب ذي الصعوبة لمشاعره وانفعالاته وصراعاته، وشعوره بالضعف أو القوة، ومدى ثقته بنفسه وتقديره لها، ومعرفته لدوره يستطيع أن يكون مفهوم إيجابي عن ذاته. كما تؤكد بأهمية اعتناء المدرسين بالتلميذ الموهوب ذي صعوبة التعلم المنعزل، وإدماجه في جماعة: لكى يتعلم المهارات التواصلية والاجتماعية، وكذلك إشراكه في أعمال مع مجموعة كبيرة من زملائه، مثل الأنشطة العلمية والأدبية والفنية، بحيث تساعده في تنمية مواهبه وقدراته، والتنفيس عن إحباطاته وصراعاته، والعمل على تكوين صورة إيجابية للذات بالتركيز على نقاط قوته والعمل على استثمارها، باعتبارهم فئة هامة من فئات التربية الخاصة.

المحور الخامس: السيكودراما

تمهيد

ذكر طارق العذاري (٢٠٠٧، ٧٣) أن السيكودراما تعد واحدة من الوسائل التي ابتكرها العالم النفساني Moreno كأداة عملية للعلاج النفسي الجماعي كما يظهر في تصميمه للمسرح وتقنياته، وتشير حنان المالكي (٢٠١٣، ٩٧) أن طرق الإرشاد والعلاج النفسي تتعدد باختلاف مشكلات وشخصيات المسترشدين وتتنوع معها الأدوار والمسؤوليات الملقاة على عاتق المرشد النفسي. وتبرز السيكودراما كأحد أساليب الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي والتي أثبتت جدوى استخدامها في علاج العديد من الحالات والاضطرابات والمشكلات النفسية والاجتماعية والسلوكية المتنوعة ولمختلف الأعمار منها مثل دراسة Hudgins et al (2000)، وغيرها الكثير من الدراسات، وتتلخص فكرتها في قيام المسترشد بإعادة تمثيل مشكلاته النفسية والاجتماعية والسلوكية بشكل تلقائي وحر في وسط آمن مع جماعة من المسترشدين في شكل مسرحي تمثيلي يسمح له بالتنفيس الانفعالي عن مشاعره وانفعالاته من خلال فنيات متنوعة تتيح له فرصة الاستبصار الذاتي والتقمص والمحاكاة.

تتناول الباحثة في هذه الدراسة مفهوم السيكودراما، أهداف السيكودراما، أهمية العلاج بالسيكودراما، عناصر السيكودراما، مراحل العملية العلاجية السيكودرامية، السيكودراما والسوسيودراما، بعض الأطر النظرية المفسرة للسيكودراما، فنيات السيكودراما، مجالات استخدام السيكودراما، السيكودراما وتنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

أولاً: مفهوم السيكودراما

ذكر محمد خطاب (٢٠٠٠، ١٨٣) أن السيكودراما في اللغة هي ترجمة للمصطلح الأجنبي Psychodrama وهو مركب من جزئين هما: Psycho بمعنى نفس أو الروح، Drama بمعنى الفعل أو الإنجاز والنضال، كما تعني الفن والأدب المسرحي، إذ تعني أنها مسرحية، كما عرفها أرسطو بأنها "محاكاة لفعل أنسان" كما تعرف على أنها فن التعبير عن الأفكار الخاصة بالحياة في صورة تجعل هذا التعبير يمكن إيضاحه بواسطة ممثلين، وترجمها محمد لطفي (٢٠٠٣، ١٩) بأنها "التمثيلية النفسية، وعرفها بأنها شكل من أشكال العلاج النفسي الذي يستخدم التمثيل في حل المشكلات النفسية".

السيكودراما في علم النفس

تتناول الباحثة بعض تعريفات السيكودراما، حيث أنه منذ نشأة السيكودراما واستخدامها كأسلوب إرشادي وعلاجي، فإن هناك العديد من المحاولات من قبل الباحثين لوضع تعريف للسيكودراما، ومن

هنا تحاول الباحثة الإشارة إلى العديد من التعريفات على سبيل المثال لا الحصر:

أشارت عزة عزازي (١٩٩٩، ٤٦) أن Moreno يعرفها بأنها ثورة على ما هو قائم، هذا بالإضافة إلى استخدام الجسد في التعبير تجعلها لغة عالمية واسعة الاتصال. ومن الناحية السيكودرامية فهي تتضمن أعمق اللغات، وهى تسبق مرحلة الاتصال الكلامي أثناء نمو الطفل وهى لغة الجسد، وعليه فهي أسلوب علاجي يتناسب جميع الأشخاص في مراحلهم العمرية المختلفة، كما ذكر محمد غريب (١٩٩٩، ١٥-١٦) أن Harriman عرف السيكودراما بأنها أسلوب من أساليب العلاج النفسي يصل فيه المرضى إلى الاستبصار وتعديل الأنماط غير الملائمة للسلوك وذلك من خلال التمثيل التلقائي لموقف من حياتهم، كما ذكر عبدالرحمن سليمان (١٩٩٩، ٤٠٥-٤٠٦) أن H. Strrupp عرف السيكودراما بشكل جوهري بأنها إجراء من اجراءات لعب الأدوار والمقصود من وراءها تزويد المريض بقدر من المواجهة يشجعه على التلقائية ويساعده في ذات الوقت على تحقيق أكبر قدر من الفهم كسوء توافقه بالنسبة للسلوك البين شخصي على المستويين المدني والانفعالي، وأن Greenberg ذكر أن السيكودراما طريقة جماعية للعلاج النفسي أساسها المسرح وارتجال المواقف الدرامية بناء على موضوع يقترحه أفراد الجماعة من المرشدين والأطفال الذين يشكون من اضطرابات نفسية أو عقلية متماثلة، ويشترك المعالج النفسي عادة في أداء الأدوار ويقوم في الوقت نفسه بتوجيه الممثلين وتحليل سلوكهم، كما أشار محمد حسن غانم (٢٠٠٣، ١٢٢) أن Lotz عرفها بأنها لفظة من مقطعين هما Psycho أي النفس و Drama ومعناها الفعل أو الحركة أو النشاط، أي حركة النفس، وهى نوع من العلاجات النفسية التي تستخدم تكنيكات المسرح وصولاً إلى حقيقة ديناميات شخصية الفرد المضطرب.

وفي موسوعة علم النفس والتحليل النفسي – لفرج عبدالقادر وآخرين – عرف شاكر قنديل (١٩٩٣، ٤٠٢) السيكودراما على أنها "شكل من الأداء الارتجالي (غير المتكلف) لدور أو عدة أدوار، يرسمها المعالج ويؤديها العميل تحت إشرافه، وذلك بهدف الكشف عن طبيعة بعض العلاقات الاجتماعية وتعميق الوعي نحوها. وعادة ما يقوم العميل بأداء دوره كما لو كان دوراً حقيقياً، أو يؤديه متخيلاً له كما لو كان يظن أنه يفعله أو كما يجب أن يؤديه. وقد ابتدع Moreno هذا الأسلوب، واستخدمه بنجاح في أول مسرح علاجي أنشئ لهذا الغرض في الولايات الامريكية. ويتمثل نجاح هذا الأسلوب في تحقيق أهدافه العلاجية في توفير أكبر قدر من الحرية والتلقائية في الأداء، وتأكيد الثقة في الذات، والتشجيع المستمر لإظهار أعمق المشاعر المكبوتة، والتعبير عن الصراعات، والتخفيف من الإحباطات، والتفريغ الانفعالي، والتداعيات الطليقة والبعيدة وتتمثل فطنة المعالج وذكاؤه في نسج المواقف التي يؤديها المريض، وفي توجيهه إلى أداء تلك المواقف".

ويصف حسين عبد القادر وحسين سعدالدين (١٩٩٤، ١١٧) السيكودراما بأنها أداة إسقاطيه في تصميمها كواحدة من تشكيلة تباينات لا يتخذها النمط الكيفي الواحد لكل العلاقات النفسية في متصل يمضي من الأعمال اللاشعورية للفرد إلى أفعال الصريحة مع الأخرين وبينهم. وتذكر الباحثة بأن هذا التعريف يركز على الدور الاسقاطي للسيكودراما، وما تقوم به من تطهير انفعالي لصراعاته وانفعالاته الداخلية.

وعرفتها أسماء غريب (١٩٩٤، ٧) بأنها أسلوب اسقاطي يُستخدم في أغراض التشخيص والعلاج والإرشاد النفسي، ويقوم على التمثيل المسرحي لمواقف يختارها المريض أو المرضى من واقع حياتهم، ومن أهدافه تدريب المرضى على التلقائية والابتكارية، وتحريرهم من الصراعات الداخلية، عن طريق ما يتيحه التعبير التمثيلي من تنفيس انفعالي، ومساعدتهم على الاستبصار، وفهم الذات، وإقامة علاقات طيبة مع الآخرين. كما تعرف إجلال سري (١٩٩٠، ١٣٣-١٣٥) السيكودراما بأنها عبارة عن تصوير تمثيلي مسرحي لمشكلات نفسية في شكل تعبير حر في موقف جماعي يتيح فرصة التنفيس الانفعالي التلقائي والاستبصار الذاتي. ويعرفها أيمن المحمدي (١٩٩٨، ٩) بأنها وسيلة من وسائل الإرشاد النفسي الجماعي يقوم فيها الطفل بلعب دور يرتبط بالواقع بصورة تلقائية بدون نص مكتوب، ويعرفها خالد أبو الفتوح (١٩٩٩، ٣٢) بأنها تمثيل نفسي للمشكلات النفسية في شكل تعبير حر في موقف جماعي يتيح فرصة التنفيس الانفعالي والاستبصار الذاتي، وتدور القصة حول خبرات العميل الماضية والحاضرة ويؤلفها العملاء مسبقاً أو تلقائياً حسب ما يقتضيه الموقف، كما تعرفها سهير كامل (١٩٩٩، ٣١) بأنها تصوير مسرحي وتعبير لفظي حر وتنفيس انفعالي تلقائي واستبصار ذاتي في موقف جماعي، يتيح للطفل الفرصة في أن يعبر عن الدوافع والصراعات والإحباطات التي تقربه في التعرف عن ذاته.

وعرفها Corey (2000, 213) بأنها "أحد أنواع العلاج الجماعي يقوم فيها المريض بتجسيد بعض المواقف الحياتية التي تدور حول الماضي والحاضر والمستقبل وذلك في محاولة لفهم أعمق لمشكلاته، كما عرفتها عبير عبدالحليم (٢٠٠١، ١٣) على أنها "أسلوب تمثيلي في فريق عمل درامي، من خلال عملية درامية غنية بالنشاط والمرح باستخدام التلقائية والإبداعية، وهدفها هو مساعدة الشخص على تكوين بناء نفسي يساعد على تنظيم الحياة كما يريدها"، وعرفتها آمال الفقي (٢٠٠١، ٢٣) بأنها "أسلوب علاجي يرتكز على التلقائية والاستبصار، ويتألف من عناصر متعددة هي: المسرح، والبطل، والمعالج، والأنوات المساعدة، وتتصل بالمشكلة من مستوى اللاشعور إلى مستوى الشعور، وبالتالي يستبصر بها البطل ليصل إلى حل أمثل لها، ومن ثم يصل إلى السوية"، كما عرفها عبدالفتاح مطر (٢٠٠٢، ١٠) بأنها "أسلوب اسقاطي يقوم على تجسيد الفرد لبعض

الأدوار أو المواقف أو العلاقات بالآخرين، بطريقة ارتجالية، سواء كان ما يجسده الفرد موجوداً في الماضي أو الحاضر أو متوقعا في المستقبل، مما يحقق استبصاراً بسلوكه الاجتماعي، والتعلم من خلال خبرة الدور الذي يؤديه، وتعديل أنماط سلوكه غير الملائمة".

ويعرفها محمد السفاسفة (٢٠٠٣، ١٨٩) بأنها أحد مناهج العلاج النفسي الجماعي، وتتلخص فكرتها في مشاركة عضو المجموعة الإرشادية في أداء موقف تمثيلي من مواقف الحياة، حيث يقوم بتمثيل هذا الدور على المسرح أمام المرشد وأعضاء المجموعة وبعض المشاهدين الأخرين، ومن خلال هذا العرض فإنه يكشف عن مشاعره وانفعالاته في الموضوعات ذات الصلة بمشكلته، وعرف أحمد عبدالغني (٢٠٠٣، ١٧٧) السيكودراما بأنها "أسلوب من أساليب الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي، تقوم على مسرحة المشكلات النفسية التي يعاني منها الأطفال؛ حيث يقومون فيها بلعب أدوار حياتية واجتماعية مرتبطة بالواقع وبشكل تلقائي وبدون نص مكتوب، ويتصل هذا النص ببعض مظاهر السلوك"، كما عرفتها إيمان الخولي (٢٠٠٣، ٢٩) بأنها "شكل من أشكال العلاج النفسي الجماعي، الذي ابتكره Moreno، وهى عبارة عن تمثيل مسرحي يقوم فيه الفرد بأداء أدوار من حياته على نحو تلقائي ليس مقصوراً على الكلمات فقط، ولكن على جميع أنواع التعبير الأخرى، مثل التمثيل، والتفاعل، والرقص، والغناء، والرسم بمساعدة فريق يختاره في حضور المعالج، مما يحقق له نوعاً من الاستبصار الجديد بذاته وبمشكلاته، ويعمل على تطهيره من التوتر، وذلك باستخدام عدد من الفنيات الدرامية التي تساعد الفرد، الذي يقوم بالعرض، على فهم جديد وتغيير نماذج السلوك الخاطئة ثم بعد ذلك مناقشة للعرض لتحقيق التكامل والخبرة والفهم للخبرة التي يتم عرضها".

وعرف سعيد عبدالرحمن (٢٠٠٤، ٤٨) السيكودراما بأنها "أحد أشكال العلاج النفسي الجماعي القائم على مبدأ التلقائية في الأداء، حيث يقوم المريض بتمثيل بعض المواقف في إطار الجماعة العلاجية، فيعبر عن نفسه من خلال التمثيل على خشبة المسرح بكل حرية، مما يتيح له التنفيس الانفعالي، والاستبصار بمشكلاته، وتحسين مهاراته وانفعالاته، وذلك بمساعدة الأنوات المساعدة، وفي إطار استخدام الفنيات المتعددة للسيكودراما. ويشير محمد النوبي (٢٠٠٤، ٧٦) إلى كون السيكودراما تنحو إلى قيادة الفرد لحل مشكلاته بفعالية وذلك بالعمل على إحضارها إلى حيز الواقع الفعلي والعمل على تحليلها والتعامل معها في الحاضر على الرغم من كونها رواسب من الماضي. ويذكر سليمان رجب (٢٠٠٦، ١٣) أن السيكودراما هي المنطوق العربي للكلمة نفسها وليس ترجمة لمصطلح Psychodrama، ولذا من الأفضل ترجمة السيكودراما إلى "التمثيل النفسي" حتى تتمشى مع المعنى الحرفي للمصطلح، والتمثيل في اللغة العربية يأتي من مادة مثَّل، ومثَّل في حالة التشديد والمبالغة، ويقال مثَّل الشيء بالشيء تمثيلاً، أي شبهه وقدره وصوره له بكتابة أو غيرها، حتى كأنه

ينظر إليه، وتمثل الشيء أي تصور مثاله، وتعرف دينا مصطفى (٢٠١٠، ١٠٥) السيكودراما بأنها عبارة عن موضوع يمثل خبرات المسترشدين وماضيهم ومشكلاتهم الحاضرة وآمالهم المستقبلية ويقوم بأداء الأدوار داخل المسرحية المسترشدين أنفسهم وأعضاء الجماعة الإرشادية.

وعرفها Fragoulis (2010, 85-95) بأنها طريقة إسقاطيه مفيدة في دراسة الشخصية وفي العلاج النفسي، وتتطلب من الفرد أن يلعب دوراً يحدد له في موقف معين على نحو تلقائي تمثيل دور المعلم أو الطبيب، وقد تتضمن الدراما شخصين أو أكثر. ويهدف الموقف السيكودرامي إلى تنمية مهارة حياتية في حياة الفرد عن طريق لعب الدور على نحو خلاق يمكن للفرد من ابتكار جوانب جديدة في هذه المهارة، وتتلخص فكرة السيكودراما في أن يشارك الشخص عن طريق التمثيل في إعادة موقف معين من مواقف الحياة حيث يتعلم من خلالها كيف يواجه موقفاً بطريقة تلقائية، وملاحظة نفسه وما يحصل عليه من تقدير من جانب الجمهور المتفرجين.

وتعرف الباحثة السيكودراما بأنها نوع من أنواع الإرشاد الجماعي النفسي الذي يتم من خلاله إعادة تمثيل الواقع الفعلي لا محاكاته للفرد ذي السلوك المشكل، كما يتم إعادة تمثيل مشكلات حدثت في الماضي أو الحاضر أو أحداث يمكن التنبؤ بها في المستقبل وتكون أسرية أو اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية، كما تقوم الشخصية المحورية بتمثيل الدور أمام المجموعة الإرشادية وبمشاركتها بشكل تلقائي تحت توجيه المرشد ويحدث تفريغ انفعالات الفرد ومشاعره المكبوتة من خلال تمثيل أدوار لها علاقة بالمشكلة، يعبر فيه عن إحباطه ومواقف الفشل التي تعرض لها، وذلك في وسط الجماعة التي تمثل له بيئة اجتماعية مصغرة يتحرر فيها من مشاعر الإحباط والتوتر، ليتحقق له فهم ووعي واستبصار لذاته، ومن ثم يبدأ في التفكير المنطقي والادراك بشكل جديد تجاه الأشخاص والمواقف والتخلص من الصراعات والتوترات والتحرر من آثارها، وذلك بمساعدة الأنوات المساعدة واستخدام عدد من الفنيات السيكودرامية التي تساعده على تعديل الأفكار السلبية لديه والعمل على إحداث تغيير السلوك غير السوي، من خلال تعلمه السلوك السوي بالخبرة المباشرة وزيادة احترامه وتقديره لذاته، ومن ثم تحقيق التوافق النفسي له.

من خلال ما سبق من التعريفات للسيكودراما يلاحظ أنها تدور حول المحاور الآتية:

١. شكل من أشكال العلاج النفسي الجماعي، حيث يتيح تمثيل الدور التعبير عن الانفعالات ومواجهة الصراعات.
٢. السيكودراما تنفيس انفعالي، يصل من خلالها المريض إلى درجة من الاستبصار لأفعاله وسلوكياته.
٣. السيكودراما أسلوب للتشخيص والعلاج الجماعي يقوم المريض بأداء بعض الأدوار التلقائية

التي تدور حول مشكلاته وإحباطاته.

٤. السيكودراما أسلوب إسقاطي.
٥. السيكودراما أداء ارتجالي تلقائي حر من خلال عرض تمثيلي.
٦. السيكودراما أسلوب لحل المشكلات.

ثانياً: أهداف السيكودراما

١. تعلم الفرد الذي يعاني من مشكلة نفسية كيفية التوافق مع الآخرين.
٢. تساعد الفرد على التنفيس الانفعالي بإخراج صراعاته وتوتراته ومشاعره الكامنة في النفس، وعن طريق البكاء أو الكلمات أو نشر الخبرة المرضية والتي تشعره بتضامن المجموعة الإرشادية معه وبالتالي تخفض من شعوره بالمشكلة. فشعور الفرد بأن المجموعة تشاركه في نفس المشكلة يعتبر من أهم العوامل التي تساعد على الشفاء حيث يتم غرس روح الأمل والتفاؤل في نفسه مما ينتج عنه رغبة في التغيير للأفضل واستبدال السلوكيات السلبية بأخرى ايجابية.
٣. تساعد الفرد على اكتساب أنماط سلوكية جديدة وسوية.
٤. تساعد الفرد على وضع أهداف إيجابية مما يكسبه الدافع لإنجازها من خلال تعديل الأفكار السلبية لديه، والعمل على ضبط ذاته عن طريق تعلمه السلوك السوي من خلال احترامه وتقديره لذاته.

ثالثاً: أهمية العلاج بالسيكودراما

تتعدد أهمية العلاج باستخدام السيكودراما وبصفة خاصة للمرضى الذي يصعب الاتصال اللفظي معهم؛ إذ تقوم بتدريبهم على مواجهة مواقف واقعية يخافون مواجهتها، الأمر الذي يشعرهم بقدرتهم على فهم الآخرين ومشاركتهم ومتابعتهم ومن ثم يفيد ذلك في تنمية قدراتهم على التعبير عن ذواتهم وتنمية ثقتهم بأنفسهم (حامد زهران، ١٩٩٤: ٣١٨-٣١٩).

ويبين Moreno الهدف الاسمى لهذا النوع من العلاجات والذي يمكن في الاستبصار بالواقع إذ أن ممارسة المريض لبعض الأدوار تساعد على اكتشاف مشكلاته الشخصية أثناء تفاعله مع الآخرين ومن ثم يفيد ذلك في حل صراعات وتخلصه من القلق والاحباط وذلك يتم من خلال مواقف تشبه مواقف الحياة الواقعية بما يؤدي إلى تحقيق التوافق والتفاعل الاجتماعي السليم والتعلم من الخبر الجماعية (عبدالستار ابراهيم،١٩٩٤: ٣١، إجلال سري، ١٩٩٠: ١٣٢-١٣٤).

ويذكر سعيد عبدالرحمن (٢٠٠٤، ١١) بأن السيكودراما تتمتع بسهولة ويسر تطبيقها وربما يرجع

السبب في ذلك إلى أنها تستخدم لغة لا يختلف عليها أحد، وهى لغة الأداء والتجسيد، ومن ثم يسهل التفاهم بين أعضاء الجماعة العلاجية، وهذه السهولة من شأنها أن تؤدي إلى حدوث الاستبصار المسبوق بنتيجة على درجة كبيرة من الأهمية وهى التنفيس الانفعالي الذي يشكل بدوره محوراً أساسياً في العلاج بهذا الأسلوب.

وتلخص الباحثة فوائد السيكودراما في الآتي:

١. تعتبر أداة تشخيصية لحالة الفرد، حيث يعبر الفرد بحرية تامة وبشكل عفوي عن الدوافع القوية والتوترات والإحباطات وبذلك يتيح الفرصة للتنفيس الانفعالي والى تحقيق التوافق.
٢. تحرر الفرد من التوترات والصراعات النفسية والقلق كما تعمل على زيادة استبصاره بذاته.
٣. تعمق فهم ووعي واستبصار الفرد بذاته وتساعد على التوافق النفسي.
٤. تساعده على تعلم كيفية حل مشكلاته ومواجهة المواقف المختلفة بطريقة خلاقة ومبدعة.
٥. تعمل على تنمية الثقة بالنفس، وذلك من خلال التعبير عن المشاعر والانفعالات المدفونة وبالتالي تساعد في حالات الانطواء والخجل.
٦. تفيد بصفة خاصة الحالات التي يصعب التواصل والاتصال اللفظي معهم.
٧. تنمي سلوك الفرد من حيث احترامه وتقبله وتقديره ذاته.
٨. تنمي مهارات الابداع والتخيل والطلاقة اللفظية.
٩. تساهم في تحسين مهارات التواصل مع الذات والآخرين.
١٠. تساعد بشكل فعال في تنمية المهارات الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين.

رابعاً: عناصر السيكودراما

حدد Moreno عناصر السيكودراما في خمسة أسس هي: البطل وهو الذي يقوم بالدور الرئيسي على خشبة المسرح، والمخرج أو الموجه وهو الذي يدير الجلسة السيكودرامية، والأنوات المساعدة وتتمثل في أي شخص ضمن المجموعة يقوم بتجسيد الدور المهم في حياة البطل والمجموعة وهى مجموعة المشاهدين والحاضرين في الجلسة السيكودرامية، ثم خشبة المسرح وهو المكان الذي يجرى عليه العمل السيكودرامي وهى تعتبر نموذج مصغر للعالم الخارجي (Singletary, 2009: 500-506).

١. **البطل The Protagonist**: يمثل البطل – في الأداء المسرحي أثناء العلاج بأسلوب السيكودراما – جميع أفراد الجماعة من خلال حركاته وأدائه أثناء تمثيل دوره، ويعد البطل أحد المرضى، ولذا يجب أن يتدرج أولاً في القيام بالأدوار المليئة التي لا يخشى من تأثيرها

الانفعالي عليه، وأن يسلك في أدائه بحرية وكذلك محاولته تجميع وابتكار المشاهد، تلك التي تعطي أبعاد المشكلة في الحاضر ورؤيتها وكأنها في الماضي ومحاولة حلها من خلال لعب الدور (حامد زهران،١٩٧٧: ٣١٧). ويذكر محمد النوبي (٢٠٠٤، ٧٨) عن Corey بأن وظيفة البطل هي تعليم زملائه المرضى كيفية أداء أدوارهم من خلال إعطائهم خلفية عن أدوار الشخصيات الأخرى ومشاعرهم. كما يطلق عليه الشخصية المحورية، أو العميل، أو الممثل، وهو الذي يقوم بالدور الرئيسي على خشبة المسرح. وللمريض مطلق الحرية في أداء أي دور يمثل خبرة سابقة مر بها، أو يمثل دوره في المستقبل. وعلى المعالج أن يكون فطناً في إسناد الدور الرئيسي إلى المريض، خشية أن ينهار على المسرح، إذ ما دفع به مرة واحدة إلى تمثيل موقف عنيف مر به (محمد خطاب ، ٢٠٠٠ : ٢٠٥)

٢. **المجموعة The group:** هم مجموعة الحضور في الجلسة السيكودرامية، ومن ثم يمثلون الرأي العام بالنسبة للبطل، إذ أن استجابة المجموعة وتعليقاتها تعكس مدى قبول أو رفض ما يصدر عن البطل من أداء تمثيلي (Moreno, 1975: 105). وترى إجلال سري (١٩٩٠، ١٣٣) أن العدد الأمثل يتراوح ما بين ٣ – ١٥ فرداً، وهناك خلاف كبير لدى المختصين في حجم المجموعة التي ينتمي إليها الأفراد في العلاج بالسيكودراما، ولكن في الغالب يكون حجم المجموعة من ١٠– ١٥ وقد يكون من ٥– ٢٥ ولكن كلما قل العدد كلما أمكن المشاركة الوجدانية والعملية أكثر (دينا مصطفى، ٢٠١٠: ١٤٧). يذكر Corey (2000, 225) أن وظيفة المجموعة تكمن في قيمتها الفعالة في التغذية الراجعة نظراً لكون المشهد الأدائي يتبعه مناقشة تشمل المجموعة كلها وإمداد المجموعة البطل بالتغذية الراجعة والتي تتم من خلال تقديمها طرقاً بديلة للتعامل مع الموقف وكذا إعطاء حلول أو تفسيرات أو ربما نقد للموقف، ومن ثم فإنه تتنوع ردود أفعال المجموعة، الأمر الذي يساعد البطل على فهم التأثير الذي أحدثه الآخرين.

٣. **المخرج (المرشد) The Director:** يعد المرشد قائداً للمجموعة السيكودرامية، وقد يكون معالج نفسي لديه خبرة عملية، ويساعد في توجيه الأداء التمثيلي، ويتغير دوره وفقاً لمتطلبات الموقف، كما يقوم بتشجيع المجموعة على المشاركة واتخاذ القرار وحل المشكلات، وإعداد مساعدة المجموعة الإرشادية في إعداد العرض التمثيلي. ويذكر Karp M. et al (1998, 155-156) بأن المخرج يتسم بعدة خصائص منها أن يكون ذا طاقة انفعالية، مرناً، متواضعاً، أميناً، شجاعاً إذ يفعل ما يعتقد أنه صواب بحماس، مع اتسامه بالشفقة وروح الدعابة والمرح والصبر، كما ذكر كل من آمال الفقي (٢٠٠١، ٢٦) وأيمن المحمدي

(٢٠٠١، ٥٢) أن Corey بين عدداً من المهام المنوط بها وهي:

أ- اقتراح مشكلات تتوافق مع اهتمامات الجماعة العلاجية، لتشجيع البطل على أن يظهر.

ب- تهيئة الجو المناسب، لكي يعبر البطل عن مشاعره المصاحبة للحدث بتلقائية.

ج- تهيئة الجماعة لاستكشاف مشاكلها الشخصية.

د- منح المجموعة أساليباً للتفاعل والإثارة.

هـ- إتاحة الفرصة للبطل لممارسة التلقائية والتنفيس، وفي حالات الضرورة قد يقوم بإيقاف التمثيل، والتأكد من أداء الأدوار بطريقة جيدة.

و- لفت الانتباه إلى الأحداث التي يؤديها أفراد المجموعة، وإشراك الآخرين فيها، والخروج بفائدة.

ز- حماية البطل من أن يكون عرضة للسخرية، وتوجيه النصيحة له لكي يعد حلاً لمشكلته.

ح- قيادة مناقشة جماعية، والاستفادة من التغذية الراجعة.

ط- تلخيص التجربة، ثم الاتجاه إلى منطقة أخرى للاستكشاف من جديد.

٤. **الأنوات المساعدة Auxiliary Egos:** وهم الشخصيات المساعدة التي تقوم بالمساعدة في تجهيز الموقف السيكودرامي "وظيفتهم تسهيل وتيسير عملية عرض المشكلة، وتكثيف المعنى، والتقويم، وتجسيد المواقف من واقع الخبرات الخاصة، أو بحسب توجيه المعالج، ومن ثم فإن دورهم الأساسي هو مساعدة البطل على أداء دوره. وبناء عليه فإن للأنوات المساعدة ثلاث وظائف رئيسة، هي:

أ- أنهم يقومون بدور العوامل المساعدة، حيث يسهمون في توجيه المريض وحل مشكلاته.

ب- أنهم يقومون بدور الممثلين الذين يصورون الشخصيات الهامة في حياة البطل كأن يكون عضواً من أعضاء الأسرة كدور الأب أو الأم أو صديقاً في العمل، وبذلك يكون الدور خارجياً للبطل، أو يكون ذات الفرد الخائفة أو ذات الطفل أو صوته الداخلي وبذلك يكون الدور داخلياً.

ج- أنهم يقومون بوظيفة الباحث الاجتماعي، حيث يجمعون المعلومات اللازمة عن الحالة، وتاريخها والظروف المحيطة بها "(محمد خطاب، ٢٠٠٠: ٢٠٩، أيمن المحمدي، ٢٠٠١ : ٥٦- ٥٥).

ويشير Corey (٢٠٠٠، ٢٢٤) إلى أن وظائف الأنوات المساعدة تتحدد بالآتي:

أ- تجسيد علاقات البطل وتفاعلاته مع الآخرين عن طريق التمثيل.

ب- البحث في علاقاته وتفاعلاته مع المحيطين به.

ج- تحفز البطل لكي يتمكن من أداء دوره بفاعلية.

د- تقديم الإرشاد العلاجي لكي يستطيع البطل تطوير علاقاته.

٥. **خشبة المسرح The Stage**: يذكر Moreno أن خشبة المسرح هي المكان الذي يجري فوقه العمل الدرامي، وتعتبر بمثابة نموذج مصغر للعالم الخارجي كما في الحياة، ويتم تصميم خشبة المسرح طبقاً للحاجات العلاجية، ويفضل أن تكون دائرية بحيث يحيط بها الجمهور (سليمان رجب، ٢٠٠٦: ٢٦). كما يذكر Moreno (1975, 38-39) أن خشبة المسرح ليست ضرورية فمن الإمكان إجراء الجلسة السيكودرامية في أي مكان يوجد به العملاء كالمستشفى أو المدرسة أو حجرة المنزل، إلا أن خشبة المسرح تساعد على خلق الجو المناسب للجلسة. ويتفق كلٌ من حسين عبدالقادر وحسين سعدالدين (١٩٩٤: ١٢٣) مع Moreno على كون السيكودراما يمكن أن تقدم في أي مكان. وترى دينا مصطفى (٢٠١٠، ١٤٩) أن خشبة المسرح هي المكان المناسب للقيام بالعملية العلاجية على ضوء أداء الأدوار، وغالباً يشترط بالمسرح أو مكان انعقاد الأداء التمثيلي للعلاج بالسيكودراما توفر جميع الظروف وشروط العمل والسلامة الشخصية للمعالج والفريق الأدائي.

خامساً: مراحل العملية العلاجية السيكودرامية The phases of Psychodrama Treatment

يذكر محمد النوبي (٢٠٠٤، ٨٠- ٨١) بأن السيكودراما تتفرع إلى أربع مراحل هي:

المرحلة الأولى: مرحلة الإحماء Warming –up

ويقصد بها تهيئة المجموعة للجلسات السيكودرامية التالية بهدف تشجيعهم وإزالة الرهبة لديهم وكذلك تكوين علاقات دافئة وحميمة بينهم وبين بعضهم من جهة وبين المخرج من جهة أخرى، ومن ثم تعتبر تلك الجلسات السيكودرامية أن يبدي الحقائق الخاصة به وبأفكاره التي لا يجوز له أن يعبر عنها، وكذا إتاحة المناخ المناسب لظهور القدرات الإبداعية، وفي هذه المرحلة يتم طرح أو اختيار فكرة أو موضوع والتعبير عنه تلقائياً في المرحلة التالية (عبدالرحمن سليمان، ١٩٩٩: ١٧٦). ويشير Platner (2000) إلى أن مرحلة التهيئة تهدف إلى مساعدة أعضاء الجماعة على الأداء التلقائي الذي لابد أن يحتوي على الإحساس بالثقة وإشاعة جو من الأمن النفسي، وأن تسمح معايير الجماعة بالتعبير عن العواطف، وكذلك ضرورة أن تشمل على عنصر التسلية مع الاستعداد للاستكشاف والانكشاف في سلوك جديد، كما يلزم تهيئة المخرج نفسه كعامل رئيسي في خلق جو يشجع السلوك

التلقائي (Corey ,2000: 227). وتوجد عدة طرق يمكن استخدامها لتهيئة أفراد المجموعة السيكودرامية وهى:

١. **الإحماء الجمعي Group warm – up**: وفيها يدخل أفراد المجموعة إلى مكان الجلسة، ويأخذون أماكنهم، ويبدئون الحديث معاً في موضوعات متنوعي، ومن خلال المناقشة وإضفاء روح الدعابة والمرح على جو الجلسة، يحدث التآلف بين أفراد المجموعة، وهذا النوع من التهيئة يشبه التسخين لدى فريق الكرة الذي يتم جماعياً (عبدالرحمن سليمان، ١٩٩٩: ١٧٥).
٢. **الإحماء الفوري Immediate warm – up**: ويحدث ذلك في المواقف الطارئة ويهدف إلى تناول مشكلة ما لدى أحد العملاء كحالة طارئة مطلوب تناولها.
٣. **الإحماء التسلسلي The chain warm – up**: ويتم فيه إجراء المخرج أو المرشد لمقابلة شخصية مع شخص واحد، إذ يقوم هذا الشخص بدوره بإحماء أو تهيئة بقية المجموعة، مثل الفرد الذي يتحدث عن حلم خاص به مثلاً، بينما تقوم بقية المجموعة بالتفكير في أحلامهم.
٤. **الإحماء غير المباشر The Indirect warm –up**: ويقوم فيه المخرج بإجراء مناقشة مع أفراد المجموعة لكي يصل من خلالها إلى المشكلة التي تؤرق معظم أفراد المجموعة (Starr, 1977: 111).
٥. **الإحماء الموجه Direct warm–up**: إذ توجه الجلسة في تلك العملية من خلال قائدها أو من خلال شخص آخر من داخل المجموعة، أو توجه من خلال أفراد المجموعة ككل ويستخدم هذا النمط في السيكودراما التدريبية (عبدالرحمن سليمان، ١٩٩٩: ١٨٣). وتهدف هذه المرحلة إلى إحماء المجموعة الإرشادية وتعمل على تهيئتهم للدخول بمرحلة التمثيل وذلك للتخلص من مشاعر القلق والإحباط والفشل وتنمية التعبير التلقائي لديهم من خلال خلق جو آمن يسوده الثقة بالنفس.

المرحلة الثانية: الفعل أو الحدث Action

يشير محمد النوبي (٢٠٠٤، ٨١–٨٢) بأن يقوم كل من المخرج والبطل – بعد أن تتم عملية التهيئة – بالانتقال نحو الفعل بمعنى الدخول إلى قلب العمل، أي يحرك كل من البطل والمخرج العمل أو الفعل أو الحدث للأمام من خلال محور الدراسة، فالسيكودراما تعني الفعل الداخلي، ويستخدم المخرج أعضاء المجموعة ليمثلوا الأنوات المساعدة. و يذكر Corey (2000: 228) بأن يؤدي المسترشد صاحب المشكلة في هذه المرحلة موضوع صراع، أو حدثاً معيناً حدث في الماضي، أو الحاضر، أو متوقع حدوثه في المستقبل، ويبدأ العمل عند وصول البطل إلى مكان العرض حيث

يبدأ البطل بتمثيل مشاكله، وعلاقاته مع الشخصيات التي لها علاقة بالحدث (خلف الرمامنة ،٢٠١٢: ٢٤١).

المرحلة الثالثة: مرحلة المناقشة والمشاركة Discussion and Sharing

وفيها يتم مشاركة أعضاء المجموعة طوال الوقت، الأمر الذي يعمل على تحقيق التنفيس الانفعالي والتكامل بالإضافة إلى كونها تغذية راجعة وتفيد في اكتساب استبصار للذات كما تسمح لهم بأن يطهروا أنفسهم من الانفعالات المختلفة وبالتالي إلى وعى وفهم بالذات. ويشير Moreno إلى اعتبار أن مرحلة المناقشة من أكثر المراحل أهمية في السيكودراما، حيث أن على الجمهور أن يقدموا آرائهم بشكل شخصي وليس بشكل تحليلي أو تفسيري، وعلى المرشد أن يعزز المشاركة التي تستوجب كشف الذات والدعم، والتفهم، والارتباط، والتوحد الانفعالي من قبل المشاركين، ومثال على ذلك "أستطيع أن أتفهم ما قمت به من خلال المشهد السيكودرامي" (خلف الرمامنة، ٢٠١٢: ٢٤١).

المرحلة الرابعة: (الإغلاق) Closure

تعد عملية الإغلاق مهمة للغاية، حيث أنها تُشعر أفراد المجموعة الإرشادية بالأمن والأمان عند مغادرتهم المكان بعد حالة الامتلاء الذهني الذي يشعر به المشاركون، ويجب كذلك الانتباه إلى حدود وقت الجلسة؛ إذ أنها من الأشياء الهامة، بالإضافة لكون إعداد العميل للقيام بعملية الإنهاء والانفصال والاستقلال عن المعالج بانتهاء الوقت من الأمور الضرورية، ويتكامل ذلك بالاتفاق على وقت زمني للجلسة مع المرونة فيه إذا رأى الموجه أن هناك مشاركة ومناقشة فعاله للأداء السيكودرامي (عبد الفتاح رجب، ٢٠٠٢: ٣٠). وذكر محمد النوبي (٢٠٠٤، ٨٣) عن Corey بعض الاجراءات التي يمكن استخدامها لإنهاء الجلسة وتشمل الآتي:

١. تلخيص بعض مزايا الجلسة السيكودرامية.
٢. تكليف أفراد المجموعة السيكودرامية بتطبيق ما تعلموه في الجلسة في مجال حياتهم اليومية.
٣. الحديث عن مشاعر الانفصال والوداع.
٤. تقديم مساعدات إضافية للأفراد.

سادساً: السيكودراما والسوسيودراما

يشير مصطلح "السوسيودراما أو الدراما الاجتماعية – كما بين حسين عبدالقادر (١٩٩٣، ٣٩٥) في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي لفرج طه وآخرين – إلى تلك الأبنية الدرامية (وبخاصة في المسرح) التي تهتم بالواقع الاجتماعي ومشكلات المجتمع وأفراده، مما يمكن رؤيتها في حشد من المبدعين في التراث المسرحي". وذكر أمجد عزات (٢٠٠٥، ٣٦) عن جمال الخطيب بأن

السوسيودراما تتناول المشكلات ذات الطابع الجماعي المتصل بوظيفة الجماعة أو بنائها، وتعالج مشاكل اجتماعية أو اقتصادية أو قضايا عامة في المجتمع، ولا تركز على مشكلة فردية خاصة كما في السيكودراما، لأن أهم ما فيها هو الجماعة. كما يرى عبدالرحمن سليمان (١٩٩٩، ٢١٥) أن السوسيودراما بشكل اجمالي وعام هي سيكودراما تستبدل "الأنا" ب " نحن" أي أنه في السوسيودراما تحل الجماعة محل الفردية. وتلاحظ الباحثة فرقاً جوهرياً بين السيكودراما والسوسيودراما وهو التلقائية.

سابعاً: بعض الأطر النظرية المفسرة للسيكودراما

تستند النظريات المفسرة للسيكودراما إلى أساليب العلاج النفسي الجماعي إذ تقوم على أداء الأطفال أو المرضى لمجموعة من الأدوار المسرحية وأثناء تمثيلهم لهذه الأدوار يعيدون تاريخ مرضهم ومن ثم يحدث التنفيس الانفعالي (أحمد عكاشة،١٢٤: ١٩٨٠). وتتضح العلاقة بين السيكودراما ونظريات الإرشاد الجماعي في الآتي:

نظرية التحليل النفسي

١. **التنفيس الانفعالي Emotional Catharsis:** حيث يقوم التلميذ أثناء الأداء التمثيلي بالتنفيس عن كل ما يجول بداخله من مشكلات وصراعات ومخاوف وإحباطات في جو نفسي دافئ وآمن.
٢. **الإسقاط Projection:** حيث يقوم أفراد المجموعة الإرشادية بإسقاط مشاعرهم المختلفة من كراهية أو حب أو قلق أو عدوان على الموقف التمثيلي.

نظرية الجشطلت

ويستفيد البرنامج السيكودرامي منها في المفهوم الآتي:

الاستبصار الذاتي Self-Insight: ومن أهدافه أن يصل التلميذ إلى معرفة ذاته وإمكانياته وقدراته وفهم نفسه وانفعالاته وأن يستبصر بمشكلاته والأسباب التي أدت اليها، وإمكانية وضع حلول لها ومعرفة نواحي القوة وكيفية تنميتها واستثمارها، ونواحي الضعف وكيفية علاجها وذلك من خلال الأداء التمثيلي التلقائي.

النظرية السلوكية

ترى المدرسة السلوكية أن معظم السلوك الإنساني متعلَّم ويمكن تعديله، وبالتالي يتم تعديل السلوك غير السوي من خلال الأداء التمثيلي، حيث يتوحد التلميذ مع الشخصيات ويعتبرها نموذجاً يقتدى به. ويستفيد البرنامج السيكودرامي منها في العديد من المفاهيم مثل:

١. التعلم بالملاحظة Learning by Observation.
٢. التعلم بالنمذجة Learning by Modeling.
٣. التعلم بالتقليد Imitative Learning.

نظرية الدور

تقوم نظرية الدور على كون الأفراد يمكنهم أن يصبحوا ممثلين ارتجاليين؛ إذ يمكنهم تجسيد بعض الأدوار بدون سيناريو مكتوب. ومن هذا المنطلق يصبح هؤلاء الأفراد ليسوا ممثلين ارتجاليين ولكن كُتَّاب أيضاً. ومن ثم يشير لعب الدور إلى الطريقة التي تهدف لإيجاد استجابات سلوكية مؤثرة بموقف معين، ويمثل لعب الدور وسيلة أولية لتنمية المهارات النفسية اللازمة للتكيف مع الحياة المعاصرة (Corey, 2000: 220، عبد الفتاح رجب، ٢٠٠٢: ١٩-٢٢). ويستفيد البرنامج السيكودرامي من نظرية الدور في مفهوم لعب الدور، ويعد الدور فيها الوحدة الأساسية للسلوك؛ حيث يكتسب التلميذ من خلال أدائه لدوره قدرة على مواجهة المشاكل بطريقة إبداعية.

ثامناً: فنيات السيكودراما

يقترح بعض العلماء عدداً من أساليب السيكودراما مثل أسلوب مناجاة النفس؛ حيث يقدم الفرد "منولوج" منفرد عما يدور بداخله من مشاعر وأفكار، وأسلوب تقويم النفس؛ حيث يقوم الطفل بتقليد دور أحد أفراد الأسرة أو المجتمع ويلعب شخصيته وما تحتويه من أدوار اجتماعية، وأسلوب البديل؛ حيث يتم توظيف طفل لديه مهارة معينة بجانب طفل آخر لكي ينقل إليه هذه المهارة، وأسلوب المرآة؛ حيث يستخدم طفل مدرب على سلبيات الطفل الذي نريد اكسابه هذه المهارة الجديدة بالنسبة له ويقوم بنقلها إليه بصورة المرآة وأسلوب عكس الدور ويتم فيه قلب الدور حيث يمكن أن يكتسب الطفل مهارات الأب الاجتماعية حتى وإن كان له اتجاهات سالبة نحوه ولكي يقدر الأعباء الملقاة على عاتقه (Arslan, 2011: 1281).

وتشير نتائج Conner (2011, 205-211) أن فنيات السيكودراما مثل عكس الدور تساعد الطفل الكفيف على اكتساب العديد من المهارات الحياتية الاجتماعية مثل تقليد شخصية الأب في حياته (عكس الدور)، والاحساس بالمسؤولية. ويضيف Knittel (1990, 116-120) أن فنيات وأساليب السيكودراما المستخدَمة مع المراهقين تختلف عن الفنيات المستخدَمة مع الراشدين، فالعمل مع المراهقين يتطلب مزيداً من التخطيط، أما الراشدين فليس من الغريب أن يستطيعوا أن يعبروا عن أنفسهم وحاجاتهم بسهولة. لذا تتنوع فنيات السيكودراما وتتمثل في الأتي:

١. **لعب الدور Role Playing:** تعتبر فنية لعب الدور إحدى فنيات الإرشاد النفسي الجماعي

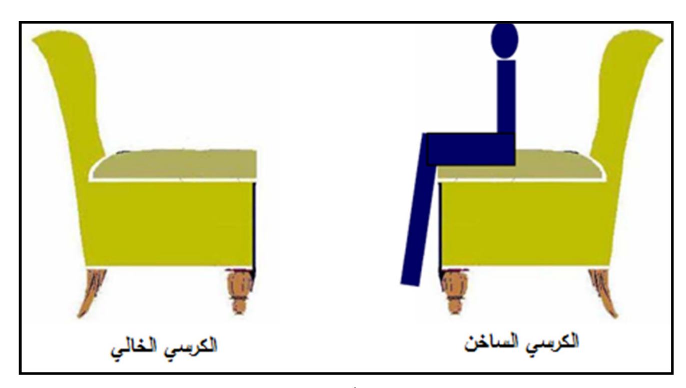
القائم على نظرية الإسقاط، وهى أداة تشخيصية تساعد على اكتشاف جوانب هامة من شخصية التلميذ وصراعاته ودوافعه وحاجاته مما يفيد في فهم ودراسة حالته في عملية الإرشاد، كما تساعده في التعبير عن نفسه بحرية وصدق وتلقائية، ويتم فيها تنظيم المجال النفسي والاجتماعي من جديد وتحقيق الاستبصار بالمشكلة وبعدها يتم تعلم السلوك الجيد، حيث يتم الكشف عن مشاعره فيسقطها على الآخرين، وينفس عن انفعالاته ومشاعره ومن ثم يستبصر بذاته معبراً عن حاجاته. وتعد فنية لعب الدور ذات أهمية إرشادية كبيرة حيث أنها تعمل على إعادة البناء المعرفي من خلال انتقال أثر خبرات الدور وعكس الدور، ويكون التركيز على التلقائية والارتجالية وتنمية مهارة فهم الذات، كما يتم فيها تمثيل مواقف مختلفة بطريقة درامية، إذ تعد هذه الطريقة أساسية في تكرار السلوك، كما يمكن عكس الدور، حيث يقوم أفراد المجموعة بتبادل الأدوار. ويرى حامد زهران (١٩٩٧، ٣٥) أن لعب الدور يوفر للطفل تقمص بعض الشخصيات التي تتصل بمشكلته، ويجسد مشاعرهم وانفعالاتهم مما يؤدي إلى التنفيس الانفعالي، وتحديد المشكلة النفسية التي يعاني منها الفرد على وجه الدقة، والشعور بمشاعر الغير، وهو ما يوفر قدراً كبيراً من الاستبصار. ويستخدم لعب الدور في تعلم العديد من المهارات الذاتية والاجتماعية واكتساب أنماط سلوكية إيجابية، ويستخدم في تدريب أفراد المجموعة الإرشادية على تحمل الإحباطات ومواقف الفشل وكيفية السيطرة والتغلب عليها والتحكم في الذات.

٢. **عكس الدور Role Reversal:** هو أسلوب يصبح فيه الفرد الأول قائماً بدور الفرد الثاني والعكس صحيح، وعلى سبيل المثال فإن البطل يمكنه أن يلعب دور الأب (أبيه كبطل للقصة) والأب بإمكانه أن يقوم بدور الابن، ومن ثم تعكس أدوارهما حينما يقتضي الموقف ذلك. وتساعد هذه الفنية التلميذ على رؤية وفهم نفسه، وتعمل على زيادة التلقائية من خلال التحويل، فالابن حين يلعب دور أبيه سوف يرى نفسه من خلال هذا الإدراك، مما يحدث الاستبصار لتحقيق معرفة وفهم الذات لديه بطريقة جيدة.

٣. **فنيات الكرسي المساعد The Auxiliary Chair:** يعد الكرسي المساعد وسيلة إرشادية تستخدم بأشكال مختلفة وفنيات عديدة، ويمكن تطبيقه بأشكال مختلفة وأهم هذه الفنيات هي: الكرسي الخالي والكرسي العالي والكراسي المتعددة. وتأخذ كل فنية من فنيات الكرسي المساعد شكلاً خاصاً من حيث كيفية الإجراء وطريقة الجلوس وعدد المشاركين. كما يعد الكرسي المساعد واحداً من الفنيات المختلفة التي تستخدم بواسطة جميع المعالجين الذين يطبقون فنيات التمثيل والأداء، وذلك كوسيلة للتهيئة وبهدف استدعاء واستثارة إحساس معين أو تكوين فكرة

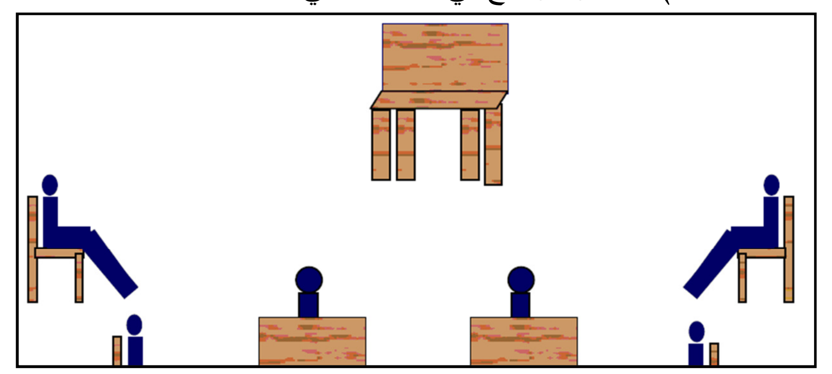
معينة، أو بهدف توجيه إحساس معين نحو فرد ما (عبدالرحمن سليمان، ١٩٩٤: ٤١٩). وفيما يلي وصف مختصر لكل فنية من فنيات الكرسي المساعد المستخدمة في البرنامج الإرشادي السيكودرامي الحالي:

أ- **الكرسي الخالي The Empty Chair:** فنية ترجع إلى نظرية الجشطلت وتساعد التلميذ (المسترشد) في التعامل مع شخص آخر أو بين أجزاء شخصية التلميذ، والإجراء المتبع هو وضع الكرسي الساخن يجلس عليه المسترشد أو جانب من شخصيته ويواجه الكرسي الخالي ويمثل شخصاً آخراً أو جزء من شخصيته كما هو موضح في الشكل التالي.



شكل (٧): فنية الكرسي الخالي

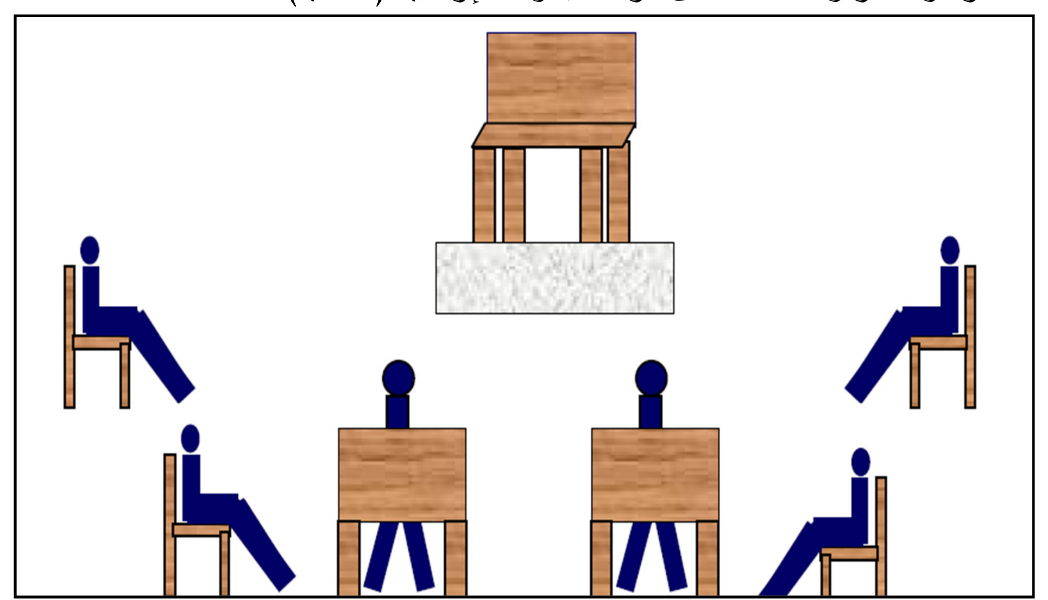
وعندما يعكس التلميذ دوره ويتنقل الى الكرسي الآخر يقوم المرشد بمراقبة الحديث ويتدخل في الوقت المناسب عندها تظهر الانفعالات. فعندما يكون (الأنا المساعد) غير متاح، أو عندما يكون المسترشد أكثر راحة في غياب (الأنا المساعد)، فإن كرسياً خالياً يكون البديل، ويتم وضعه في المساحة التي سيجرى فيها الأداء وبحضور أفراد المجموعة التجريبية، لتخيل أن شخصاً يجلس عليه، وغياب هذا الشخص الذي كان من المفروض أن يكون جالساً على الكرسي الخالي والذي كان يود الجمهور أن يقول له شيئا ما له مغزى (عبدالرحمن سليمان، ١٩٩٤: ٤١٩-٤٢٠) كما هو موضح في الشكل التالي.



شكل (٨): إجراء فنية التحدث إلي كرسي خالي

وتذكر الباحثة أن فنية المقعد الخالي لها أهمية إرشادية كبيرة حيث ينظر التلميذ (المسترشد) لنفسه من جوانب عدة مثل التنفيس الانفعالي للخبرات المؤلمة المكبوتة ومن ثم يحدث الاستبصار، ويكتسب التلميذ (المسترشد) مهارات الحوار والإقناع والمواجهة وضبط الذات من خلال تبادل الأدوار وبالتالي تغيير مفهومه السلبي عن نفسه إلى مفهوم إيجابي. كما تقوم هذه الفنية بالتعبير عن المشاعر والأحاسيس المختلفة وتضفي روح الفكاهة والمتعة لأفراد المجموعة التجريبية.

ب- **الكرسي العالي High Chair**: فنية إرشادية ترتبط بالسيكودراما وتقوم على مساعدة أفراد المجموعة الإرشادية للتعبير عن مشاعرهم بحرية وتلقائية وأن يصرحوا بما يريدون قوله للشخص الجالس على الكرسي المرتفع والذي يمثل السلطة (كالوالدين أو المعلم أو المدير) ويحملون بعض المشاعر الغاضبة تجاههم كما هو موضح في الشكل التالي. وتفيد هذه الفنية في تطهير الذات وتفريغ المشاعر والصراعات المكبوتة لديهم، واكتساب مهارة الحوار، وتنمية التعبير عن الآراء والأفكار والانفعالات لدى أفراد المجموعة الإرشادية (التلاميذ).



شكل (٩): فنية الكرسي العالي

٤. **المرآة The Mirror**: تؤدي فنية المرآة دورها من خلال جعل "الأنوات المساعدة" تصور وتجسد دور بطل الرواية في حضوره ووجوده، فهو يرى بنفسه كيف يؤدي دوره ويجسده في مواقف وثيقة الصلة به. وتُستخدَم فنية المرآة حينما يكون هناك ما يشير إلى أن فهم البطل لنفسه في الأداء – كما لو كانت تلك الرؤية في مرآة سيكولوجية – سوف يكون منتجاً ومثمرا بالنسبة له (عبدالرحمن سليمان، ١٩٩٤: ٤٣٢)، ويكون التلميذ متفرجاً، ومن خلال ملاحظة سلوكه الذي تقوم به الشخصية المساعدة يمكنه أن يستبصر بذاته ويزداد فهمه لها.

٥. **تقديم النفس Self – Presentation:** وفيها يقوم التلميذ بتقديم نفسه وأسرته للمجموعة، ثم يبدأ في تمثيل موقف ما للأسرة، وتقوم الأنوات المساعدة بأداء دور الأب، والأم، والأخوة (Greenberry, 1983: 83-99).

٦. **الدكان السحري The Magic Shop:** وتُستخدَم هذه الفنية مع التلاميذ غير القادرين على معرفة أنفسهم واكتشاف مشاكلهم وهى عبارة عن إفهام التلاميذ بأنهم أمام دكان به بضاعة عبارة عن صفات جيدة وأن هذه البضاعة لا تباع بأموال ولكن يمكن مقايضتها بصفات أخرى من عندهم مثل مقايضة الكسل بالنشاط.

٧. **الديلوج Dialogue:** هو عبارة عن حديث بين اثنين، مثل حديث المعلم مع تلميذه والبنت مع أمها، ويأخذ شكل أسئلة وأجوبة.

٨. **حل المشكلة Problem Solving:** ويقوم كل تلميذ بتقديم الحلول المناسبة للمشكلة وتهدف إلى تشجيعه على الجرأة والحوار دون خجل، والتواصل الإيجابي مع أفراد المجموعة التجريبية مستخدمين المشاركة الفعالة لإيجاد أفضل الحلول.

٩. **عمل الحلم Dream Work:** ويقوم البطل بإعادة تمثيل حلمه بدلاً من حكايته مستعيناً بالشخصيات المساعدة في تمثيل أدوار الآخرين في الحلم، ويمثل ذلك اتجاه تجريبي للسيكودراما لعمل الحلم حيث يترك فيه البطل السرير ويجعل الحلم في المكان والزمان بالاستعانة بالشخصيات المساعدة، ويستطيع البطل خلال تلك العملية تغيير عناصر متعددة للحلم، ومن ثم يحصل على رؤية دقيقة بتمثيل للعناصر الجديدة للحلم (Corey, 1983: 185-186).

تاسعاً: مجالات استخدام السيكودراما

للسيكودراما استخدامات متعددة، فهي طريقة تشخيصية علاجية نفسية تعليمية ترويحية سواء في استخدامها بشكل جماعي أو فردي، ويمكن تقسيم مجالاتها إلى الآتي:

١. **طريقة من طرق العلاج النفسي:** تقوم فلسفة العلاج بالسيكودراما على حقيقة أن الإنسان المضطرب هو في حقيقة الأمر يعاني من اضطرابات انفعالية، وأن هذه الاضطرابات تجبره على الانطواء والعزلة، بل والخوف من التفاعل مع الآخرين، وهنا يتيح العلاج السيكودرامي الفرصة للشخص أن يتجاوب ويتفاعل مع المجموعة.

٢. **وسيلة علاج اجتماعي:** لقد ابتدع Moreno طريقة جماعية لعلاج المشكلات الجماعية وفقاً للآتي:

أ- محاولة لتشخيص المشكلات التي تمر في المجتمع وينعكس تأثيرها على الفرد.

ب- اتجاه الأدوار الاجتماعية التي تنهض كصورة مجمعة للنمط الاجتماعي الذي تشترك فيه أفراد الجماعة.

٣. **وسيلة من وسائل التدريب:** حيث لابد للشخص الذي يريد أن يعمل بالعلاج السيكودرامي من ضرورة التدريب والمعايشة للأحداث. و يشير محمد غريب (١٩٩٩ ، ٢١) بأن السيكودراما تستخدم في تدريب ثلاث مستويات من المتدربين على النحو التالي :

أ- إجراء اختبارات التلقائية لانتقاء أكثر الأفراد كفاءة في استخدام لغة الجسد.

ب- حضور الجلسات العلاجية كعضو في فريق، وأن يمثل أنا مساعد.

ج- تدريب مجموعة من الأفراد ليصبح كل منهم على وعي بالصعوبات التي يواجهها ، ومن ثم يكون بإمكانه الدخول في مجموعة الإتقان الفني

٤. **وسيلة من وسائل التربية والتعليم:** تبين هذه الطريقة امكانيات استخدام السيكودراما في مجال التربية والتعليم لتحقيق مجموعة من الأهداف مثل:

أ- تساعد التلاميذ على أن يمثلوا صراعاتهم ومشاكلهم وعلاقتهم المضطربة سواء مع بعضهم البعض أو مع بعض مدرسيهم أو إدارة المدرسة، وأن هذا التمثيل يساعد على أن يعبروا عن كافة انفعالاتهم.

ب- تعلم لغة ما بسهولة عن طريق أدائها على المسرح واستخدام أكثر من لغة ووسيلة للتعبير.

ج- تدريب التلاميذ الذين يعانون من الانطواء والخجل وعدم القدرة على مواجهة الآخرين إلى بث الشجاعة والجرأة في نفوسهم.

د- تطوير الثقافة وتنميتها عن طريق فتح نوادٍ للسيكودراما.

٥. **ترويح وتفريغ عن النفس ومشاعرها:** تهدف السيكودراما للترويح عن النفس وإضفاء طابع من السعادة والمرح بالنسبة للشخص عن طريق قيام الشخص بتمثيل أو لعب دور ما كان يمكن أن يفكر فيه من قبل، إضافة إلى مواجهته لمجموعة من الأشخاص، وقد يتم تخيل مشاهد وهنا تدخل في تكنيك (سيكوكوميدي) حيث يستطيع الشخص القيام بأي فعل دون خوف من حدوث أي عواقب، ولا شك أن ذلك يساعد الشخص في فهم شخصيته.

عاشراً: السيكودراما وتنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

تعد السيكودراما من أكثر الأساليب ملائمة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث أنها تعطي استبصاراً داخلياً بمشكلاتهم وإحباطاتهم وتتجه إلى تعليمهم أنماط سلوكية سوية جديدة من

خلال التفاعل المثمر داخل المجموعة السيكودرامية في جو آمن يعتمد فيها الأداء التمثيلي على التلقائية والانسيابية، وتمنحهم استبصاراً نفسياً وتنفيساً انفعالياً لرغباتهم المدفونة في الوصول للنجاح والتفوق ومن ثم تكوين مفهوم إيجابي لذواتهم. كما أن مهارات التدرب على الأدوار السيكودرامية – مثل تهيئة المجموعة وذلك بتقديم مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى تنمية التركيز والانتباه ومهارات التنظيم الذاتي، وكذلك تأكيد القدرة على مواهبهم عن طريق تنمية الطلاقة اللفظية لديهم حيث أنها أداء ارتجالي – يساعد على تغيير بعض الأنماط السلوكية الخاطئة عن طريق التمثيل التلقائي، ويتيح للشخص التعبير عن الانفعالات والتوترات وتدربه على مواجهة الصراعات.

إن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات دراسية ونفسية تترتب عليها مشكلات عدم التوافق النفسي والاجتماعي وهى نتيجة منطقية لخبرات الفشل التي يمرون بها ومقارنتهم المستمرة بأقرانهم في الصف الدراسي نتيجة لانخفاض تحصيلهم الدراسي. ومن ثم فإن السيكودراما تساعد في توفير أجواء جيدة تسودها الأمن والمرح والطمأنينة مما يسهم في تخفيف حدة المشكلات الانفعالية لديهم والتعبير عن ذواتهم بحرية تامة، وعدم الشعور بالخوف، وتوقع النجاح وزيادة التقبل الاجتماعي. كما تشير الباحثة بأن السيكودراما تعمل على زيادة الانضباط المدرسي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لأنها توفر لهم خبرات النجاح والمشاركة البناءة مع المجموعة مما يؤدي الى تكوين مفهوم ذات ايجابي لديهم. كما تسهم فنيات السيكودراما بشكل فعال في تنمية مفهوم الذات حيث تستخدَم فنية المرآة في مساعدة التلميذ الموهوب ذي الصعوبة التعليمية أن يرى نفسه كما يراها الآخرون ومن ثم تساعد في تكوين صورة ايجابية عن ذاته، وكذلك فنية تقديم الذات تساهم في زيادة فهم التلميذ لعلاقته بأسرته وتزيد من إدراكه لها وأيضاً يعبر التلميذ الموهوب ذي الصعوبة التعليمية عن مشاعره وأفكاره الخاصة والتي لا يستطيع البوح بها من خلال فنية مناجاة الذات، وبالتالي تتيح فرصة لإشباع حاجاته بالتعبير عن الصراعات المختلفة، وبالتالي يمكنه من تقويم ذاته والتعرف على مواطن القوة والضعف في شخصيته.

وتساعد السيكودراما هذه الفئة في حل مشكلاتها من خلال ما يقدم المرشد من توجيه ومساعدة، وذلك بتمثيل مواقف الفشل والخبرات المؤلمة، حيث تساعد على اكتشاف المشكلات الشخصية، ولها فائدة كبيرة في حل الصراعات وخفض التوترات، كما أنها تخلصهم من التوتر ومواقف الفشل والاحباط من خلال مواقف شبيهة بالحياة الواقعية مما يؤدي به إلى التفاعل الاجتماعي المثمر والتعلم من الخبرات الجديدة وحسن ادارة ذاته والتعامل بموضوعية في المشاكل والعمل على تحليلها بشكل منطقي، مما يترتب عليه تحسين تكيفه مع ذاته وتحقيق ذاته.

الفصل الثالث
الدراسات السابقة وفروض الدراسة

أولاً: دراسات تناولت مفهوم الذات مع فئات: المراهقين، ذوي صعوبات التعلم، الموهوبين.

ثانياً: دراسات تناولت فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

ثالثاً: دراسات تناولت السيكودراما مع المراهقين، صعوبات التعلم.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

قامت الباحثة بعرض الدراسات والبحوث السابقة التي تتعرض للدراسة الحالية، إذ قامت الباحثة بتقسيمها إلى ثلاثة محاور رئيسة، وهى كالآتي:

المحور الأول: دراسات تناولت مفهوم الذات مع فئات: المراهقين، ذوي صعوبات التعلم، الموهوبين.

المحور الثاني: دراسات تناولت فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

المحور الثالث: دراسات تناولت السيكودراما مع المراهقين، صعوبات التعلم.

المحور الأول: دراسات تناولت مفهوم الذات مع فئات: المراهقين، ذوي صعوبات التعلم، الموهوبين، الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

ويحتوي هذا المحور على الدراسات الأتية:

أولاً: دراسات تناولت مفهوم الذات مع فئة المراهقين

١. دراسة محمد عبد ربه (٢٠٠٠): تصميم برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الإيوائية.

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الإيوائية وتكونت عينة الدراسة من (١٢) تلميذاً، تتراوح أعمارهم من (٩-١٢) سنة، منهم (٦ ذكور، ٦ إناث). وقد استخدم الباحث الأدوات الآتية:

أ- مقياس مفهوم الذات (إعداد: عادل الأشول).

ب- اختبار الذكاء الغير لفظي (إعداد: عطية هنا).

وأسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور المودعين بالمؤسسات الإيوائية على مقياس مفهوم الذات قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح تطبيقه، ولا توجد فروق بين درجات الذكور ودرجات الإناث المودعين بالمؤسسات الإيوائية على مقياس مفهوم الذات بعد تطبيق البرنامج الارشادي.

٢. دراسة عبدالله الغامدي (٢٠٠١): مفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى المحرومين من الأسرة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى المحرومين من الأسر الطبيعية، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) من المفحوصين الذين تتراوح أعمارهم بين (١٢)،

(١٩) سنة من نزلاء مؤسسة التربية النموذجية وبعض المدارس الثانوية والمتوسطة بمدينة جدة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة لصالح الشباب العاديين.

٣. دراسة فايز الأسود (٢٠٠٣): العلاقة بين القلق ومفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين في دولة فلسطين.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مستوى القلق ومفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، وأثر كل من متغير الجنس والتخصص والمستوى الأكاديمي على ذلك، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٨) طالب وطالبة من جامعات (الأزهر – الاسلامية – الأقصى)، واستخدم الباحث الأدوات الآتية:

أ- مقياس مفهوم الذات (إعداد: صلاح أبو ناهيه).

ب- استبانة مستوى الطموح للراشدين (إعداد: كاميليا عبدالفتاح).

وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس مفهوم الذات وأبعاده.

٤. دراسة فهد الدليم (٢٠٠٥): الفروق في أبعاد مفهوم الذات لدى المراهقين والشباب.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في أبعاد مفهوم الذات لدى المراهقين والشباب، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٣) من المراهقين والشباب الذين يمثلون مدرسة البيان بالرياض (٨٤ طالباً) ومؤسسة التربية النموذجية (٦١ طالباً) ودار الملاحظة الاجتماعية (٥٨ طالباً) وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٤، واستخدم الباحث مقياس مركز أبحاث مكافحة الجريمة لمفهوم الذات للشباب والذي قام بإعداده وتقنينه على البيئة السعودية عبدالله الصيرفي (١٩٨٨)، وهذا المقياس أعده في نسخته الأصلية Daniel Over لقياس الانطباع الذاتي لدى المراهقين، والمكون من تسعين بنداً وأربعة أبعاد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة لصالح الأفراد العاديين في مفهوم الذات الكلي، كما وجدت فروق لصالحهم على أبعاد الذات النفسية والاجتماعية والأسرية والتعاملية. كما تم استخدام اختبار "ت" وقد أظهرت نتيجة التحليل عدم وجود فروق في المفهوم الكلي بين أفراد كل مجموعة في ضوء متغير العمر.

٥. دراسة إيمان الكاشف (٢٠٠٥): فاعلية برنامج إرشادي لخفض القلق وتحسين مفهوم الذات لدى عينة من المتلجلجين.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي لخفض القلق وتحسين مفهوم الذات لدى عينة من المتلجلجين، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) تلاميذ تتراوح أعمارهم من (١١-١٤) سنة، وأسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة

التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات في القياس البعدي والتتبعي بعد شهرين من المتابعة.

٦. دراسة كامل عبدالحميد عباس (٢٠٠٦): أثر البرنامج التدريبي في تطوير مفهوم الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر البرنامج التدريبي في تطوير مفهوم الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الثاني الإعدادي وتكونت من (٣٠) طالباً والذين حصلوا على أدنى الدرجات في مفهوم الذات، تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين، الأولى تجريبية وقدرها (١٥) طالباً والأخرى ضابطة وقدرها (١٥) طالباً، واستخدم الباحث أداتين للبحث هما:

أ- مقياس مفهوم الذات والمعد من قبل (كاظم، ١٩٩٠: ٢١٤-٢١٩) وهو مقياس مقنن على طلبة المرحلة الاعدادية والمتكون من (١٨) فقرة تضم (٣) بدائل للإجابة.

ب- البرنامج التدريبي في تطوير مفهوم الذات، ولقد استخدم في البحث الحالي البرنامج المطور والمعدل من قبل ناديا هايل السرور (٢٠٠٣) والمتكون من سبعة أجزاء تضم (١٢٦) تدريباً ونشاطاً يمكن تقديمها للطلاب بدروس خاصة منفصلة عن المنهج الدراسي.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج لمدة ثلاثة شهور وبذلك أثبت البرنامج فاعليته.

٧. دراسة Bassi et. Al. (2007) فاعلية برنامج قائم على تعزيز الأهداف والطموح والهوايات والاهتمامات في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي.

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية برنامج قائم على تعزيز الأهداف والطموح والهوايات والاهتمامات باستخدام التعزيز الايجابي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طالباً في إحدى المدارس بنيجيريا، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (٣١) طالباً، وضابطة (٣٢) طالبا، تراوحت أعمارهم بين (١٥-١٩) سنة، واستخدم الباحثون مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج الإرشادي المستخدم .

٨. دراسة غرم الله بن عبدالرازق الغامدي (٢٠٠٩): التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفرق بين المتفوقين دراسياً والعاديين في كل من التفكير ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز حسب المدينة، وكذلك معرفة العلاقة بين التفكير ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب من طلاب الثانوية بمدينتي مكة المكرمة وجدة، واستخدم الباحث المقاييس الآتية:

أ- مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية (إعداد: الريحاني، ١٩٨٥).

ب- مقياس مفهوم الذات لدى المراهقين (إعداد: الباحث).

ج- مقياس دافعية الإنجاز لدى المراهقين (إعداد: الباحث).

وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتي:

أ- انتشار التفكير العقلاني بين المتفوقين وانتشار التفكير غير العقلاني بين العاديين.

ب- هناك علاقة دالة بين التفكير ومفهوم الذات ودالة بين التفكير ودافعية الإنجاز لدى المتفوقين ولا توجد علاقة دالة لدى العاديين.

ج- توجد علاقة دالة احصائياً بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى العاديين ولا توجد لدى المتفوقين.

د- توجد فروق دالة احصائياً بين المتفوقين بمكة المكرمة وجدة لصالح المتفوقين بمكة المكرمة وفروق بين العاديين بجدة والعاديين بمكة المكرمة لصالح العاديين بمكة المكرمة من حيث التفكير.

٩. آمنة عبدالحميد زقوت، عايدة شعبان صالح (٢٠٠٩): فاعلية برنامج مقترح باللعب لرفع مؤشرات مفهوم الذات لدى الأطفال بمحافظة خانيونس.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح باللعب في رفع مؤشرات مفهوم الذات لدى الأطفال بمحافظة خانيونس، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) طفلاً وطفلة من أطفال المرحلة الإعدادية، تتراوح أعمارهم بين (١٣)، (١٥) سنة، وتتراوح نسبة ذكائهم من (٩٠) إلي (١١٠)، ومستوى اجتماعي اقتصادي متوسط، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة تشمل (١٦) طفلاً، ومجموعة تجريبية تشمل (١٦) أطفال، واستخدمت الباحثتان الأدوات الآتية:

أ- اختبار الذكاء المصور للأطفال (إعداد: أحمد زكي صالح، ١٩٧٨) حيث يهدف إلى تقدير القدرة العقلية العامة للأفراد ممن تتراوح أعمارهم بين (٨)، (١٧) سنة، وهو من

الاختبارات غير اللفظية، حيث يتكون من ستين سؤالاً، وهو من الاختبارات المقننة والتي يتم تطبيقها بطريقة فردية أو جماعية، كما أنه يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات.

ب- مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي (إعداد: آمنة زقوت، ٢٠٠٠) حيث يتضمن المقياس أربعة مستويات، وهو المستوى التعليمي للوالدين، ومستوى المعيشة، والمستوى المهني والاقتصادي والاجتماعي.

ج- مقياس مفهوم الذات (إعداد: الباحثتين)، حيث يتضمن المقياس (٣٢) بنداً لقياس مفهوم الذات لدى الأطفال موزعة على ثلاثة أبعاد علي النحو الآتي: البعد الأسري يتكون من (١١) فقرة، البعد الذاتي يتكون من (١٢) فقرة، البعد الاجتماعي يتكون من (٩) فقرات.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات تعزى لعامل النوع (ذكور – إناث)، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيقين البعدي والتتبعي.

ثانياً: دراسات تناولت مفهوم الذات مع صعوبات التعلم، التأخر الدراسي.

١. دراسة (Montgomery, 1994): مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى تقويم الذات لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن طريق تقويم الذات الملاحظ، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٥) من الأطفال في المراحل السادسة والسابعة والثامنة، تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات: مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومجموعة أطفال عاديين ومجموعة أطفال مرتفعي التحصيل، واستخدم الباحث مقياس مفهوم الذات متعدد الأبعاد على الأطفال، بينما قدر الوالدان والمدرسون مفهوم الذات لأطفالهم باستخدام نسخة مختصرة من مقياس مفهوم الذات متعدد الأبعاد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المدرسين يميلون إلى إعطاء تقديرات أقل لمجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، أما الآباء فإن تقديرهم للأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال ذوي التحصيل العالي كان يتناسب مع مفهوم ذات الأطفال المنخفض. كما بينت الدراسة أهمية تقدير مفهوم الذات لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم ومحاولة مساعدتهم لتنمية مفهوم الذات لديهم.

٢. **دراسة (Booskie, 1994): أثر برنامج تطوير وتقييم تعزيز مفهوم الذات للطلبة ذوي صعوبات التعلم.**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر البرنامج في تعزيز وتنمية مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢) طفلاً من الصف الثالث إلى الخامس. تم تطبيق مقياس لمفهوم الذات، وبرنامج تعزيز مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم (إعداد: **Boskie**). وتم توزيع أفراد العينة وهم من الأطفال في صفين: الأول شارك في البرنامج والثاني لم يتم إشراكهم في البرنامج (مجموعة ضابطة)، تم تنفيذ البرنامج لمدة ستة أسابيع وأُعطيت أنشطة مختلفة في تعزيز مفهوم الذات تراوحت بين أن يرسم نفسه وبين مناقشة أهدافه في المستقبل، حيث أُعطيت هذه الأنشطة بواقع ستة أنشطة في الأسبوع الواحد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود اختلاف مهم أو ذي معنى في مفهوم الذات في كلا الصفين كما أظهرت الدراسة عدم فاعلية هذا البرنامج في تنمية مفهوم الذات.

٣. **دراسة (Costes & Schnider, 1994): العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي (دراسة طولية).**

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي ومعرفة مدى تأثيرها حول معتقدات الأطفال وراء الأسباب الكامنة لأدائهم الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦) طفلاً من ميونخ بألمانيا، واستخدم الباحثان الأدوات الآتية:

أ- استبانة تحديد الأسباب.

ب- مقياس Nicol لمفهوم الذات.

ج- درجات تحصيل الطلاب من سجلات المدرسة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتي:

أ- وجود علاقة ثنائية الاتجاه بين مفهوم الذات والتحصيل.

ب- وجود ارتباط دال بين المعتقدات المنسوبة ومفهوم الذات، أي أن المعتقدات السلبية التي يعتقدها الطلاب تؤدي إلى فشلهم الدراسي، حيث ترتبط المعتقدات تبادلياً بمفهوم الذات وكلاهما يؤثر في مخرجات التحصيل.

٤. **دراسة أحمد عواد ومحمود سالم (١٩٩٤): مفهوم الذات ومركز التحكم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الخصائص السلوكية الشائعة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وكذلك التعرف على مفهوم الذات ومركز التحكم الداخلي والخارجي لدى هؤلاء الأطفال، وتكونت

عينة الدراسة من (١٤٠) تلميذاً وتلميذة، ممن تراوح أعمارهم الزمنية بين (١٠)، (١١) سنة، واستخدم الباحثان مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، واختبار مفهوم الذات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتي:

أ- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مفهوم الذات المعرفية والذات الجسمية والذات الشخصية.

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مقياس تقدير الخصائص السلوكية، إلا أنها لم تثبت أي فروق ذات دلالة بين الإناث والذكور في أبعاد قصور الانتباه والنشاط الزائد والاندفاعية وسوء التوافق الاجتماعي.

٥. دراسة زيدان أحمد السرطاوي (١٩٩٦): دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى مقارنة مفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٩) طالباً، منهم (٢٩٠) طالباً عادياً و(١١٩) طالباً يعانون من صعوبات التعلم، واستخدم الباحث اختبار **Piers-Harris** لمفهوم الذات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتي:

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات، وذلك لصالح الطلاب العاديين، مما يبين أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يحملون مفهوماً منخفضاً عن ذواتهم مقارنة بالطلاب العاديين.

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات وذلك لصالح الإناث، مما يعني أن عينة الذكور سواء كانوا عاديين أو لديهم صعوبات في التعلم يحملون مفهوماً منخفضاً عن ذواتهم مقارنة بعينة الإناث.

٦. دراسة (Hagborg, 1996): مفهوم الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم ومقارنة فلسفية لكفاءة المجموعات الفرعية منهم.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفاءة الدراسية لدى مجموعات فرعية من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ومقارنة مفهوم الذات لدى تلك المجموعات الفرعية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعات من الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة، واستخدم الباحث مقياس مفهوم الذات، اختبارات التحصيل في القراءة والحساب، وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتي:

أ- وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مفهوم الذات والتحصيل الدراسي، والقدرة الأكاديمية، وتكوين اتجاه ايجابي نحو المدرسة ودفء الذات العامة لصالح العاديين.

ب- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

٧. **دراسة خيري أحمد حسين (١٩٩٧): دراسة تحليلية للعوامل النفسية المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستخدام برنامج ارشادي جمعي/فردي للتغلب على تلك الصعوبات.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل النفسية لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومعرفة فعالية البرنامج الإرشادي في التغلب على تلك الصعوبات، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) تلميذاً وتلميذة بواقع (٤٠) للصف الثالث، (٤٠) للصف الخامس من أفراد الجنسين (ذكور وإناث)، واستخدم الباحث الأدوات الآتية:

أ- البرنامج الإرشادي (جمعي/فردي) (إعداد: الباحث).

ب- مقياس صعوبات التعلم (إعداد: الباحث).

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام أسلوب الإرشاد (الفردي- الجماعي) مع هذه المجموعات قد ساعد كثيراً في التغلب على حدة صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مما يشير إلى نجاح البرنامج الإرشادي وتأثيره الواضح في تحقيق الهدف.

٨. **دراسة (Robinson, 1997): هل يمتلك الطلبة ذوو صعوبات التعلم مفهوماً متدنياً للذات؟**

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى مفهوم الذات العام لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢١) طفلاً أعمارهم تتراوح بين (٨-١٢) سنة، تم توزيعهم إلى مجموعتين: الأولى من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم انطباعات سلبية عن ذواتهم، والمجموعة الثانية من أفراد عاديين غير قادرين على فهم ذواتهم. وتم تطبيق اختبار Cooper Smith عليهم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم من الذكور لديهم مفهوم ذات إيجابي واتجاهات إيجابية حول ذواتهم أفضل من الإناث، عدا طلاب الصف السادس كانت الإناث أفضل.

٩. دراسة (Burnett, 1999): فاعلية برنامج إرشاد معرفي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي.

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية برنامج إرشاد معرفي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٩) طالباً وطالبة في مدينة سيدني بأستراليا من الصفوف (٣-٧) لمتوسط عمر (٩) سنوات و(٨) أشهر. وركز البرنامج الإرشادي على أسلوب الحديث الذاتي، والتغذية الراجعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الارشادي المعرفي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة.

١٠. دراسة (Wachelka & Katz, 1999): فاعلية برنامج سلوكي معرفي في خفض قلق الاختبار، وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية برنامج سلوكي معرفي في خفض قلق الاختبار، وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم في ولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧) طالباً تم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية تألفت من (١١) طالباً، وضابطة تألفت من (١٦) طالباً، واستمر تطبيق البرنامج لمدة (٨) أسابيع، وقد استخدمت فيه أساليب الاسترخاء التدريجي، والتدريب الذاتي للتعليمات، والتدريب على المهارات الدراسية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي في خفض قلق الاختبار وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي.

١١. دراسة إبراهيم النقيثان (٢٠٠٠): فاعلية برنامج إرشادي جمعي لتعديل مفهوم الذات للمتأخرين دراسياً وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير البرنامج في تعديل مفهوم الذات في تطوير مفهوم الذات الايجابي لدى المتأخرين دراسياً، وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً تتراوح أعمارهم من (١٢) إلى (١٥) عاماً من المتأخرين دراسياً ولديهم مفهوم ذات متدنٍ، واستخدم الباحث: مقياس Piers-Harris ، قائمة Cooper-Smith، مقياس النقيثان لمفهوم ذات الأطفال واختبار الذكاء المصور، وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاختبار القبلي والبعدي في مفهوم الذات.

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مفهوم الذات في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

ج- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مجموع درجات اختبار الفصل الدراسي الأول ومتوسط درجات الاختبار الفصل الدراسي الثاني لدى المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فلم تظهر لديها تلك الفروق.

١٢. دراسة رسمية حنون (٢٠٠١): مفهوم الذات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية في فلسطين.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الذات وعلاقته بالكلية والمستوى الدراسي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٧٤) طالبًا وطالبة، من طلاب الجامعة، واستخدم الباحث مقياس مفهوم الذات للراشدين من إعداد صلاح الدين أبو ناهية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة مفهوم الذات كانت منخفضة على جميع المجالات ودرجة الكلية والمستوى الدراسي.

١٣. دراسة صبحي الكفوري (٢٠٠١): فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في زيادة فعالية الذات وتحسين السلوك الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على فاعلية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في زيادة فاعلية الذات والسلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتبين ارتباط ذلك بالتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذاً وتلميذة في الصف الرابع الابتدائي، بمتوسط ١٠,٥، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية (١٥) تلميذاً وتلميذة وضابطة (١٥) تلميذاً وتلميذة، واستخدم الباحث الأدوات الآتية:

أ- مقياس تقدير سلوك الطفل لفرز حالات صعوبات التعلم، من إعداد مصطفى كامل (١٩٩٠).

ب- قائمة ملاحظة سلوك الطفل (Cassel)، من إعداد مصطفى كامل (١٩٨٧).

ج- اختبار القدرة العقلية العامة (٦-١٠) سنوات، وهو من إعداد Lenon، وأعده للعربية حنفي إمام ومصطفى كامل (١٩٨٩).

د- قائمة تقدير السلوك الاجتماعي للأطفال من جانب المعلم، من إعداد (David, 1989).

هـ- اختبار فاعلية الذات، من إعداد (Wiler Word, 1981)، تعريب هارون الرشيدي وصبحي الكفوري (١٩٩٧).

و- برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية، من وضع (Walker et al, 1988)، تعريب صبحي الكفوري.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى التأكيد على فعالية برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية في زيادة فعالية الذات، وتحسين السلوك الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية، مقارنة بالمجموعة الضابطة وكذلك في القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

١٤. دراسة (Lang, 2001): مساعدة الأطفال على فهم صعوبات التعلم: العلاقة بين إدراك الذات والتمكين السيكولوجي.

هدفت الدراسة إلى معرفة أهمية مساعدة الأطفال على فهم الصعوبات في إدراك مفهوم الذات والتمكين السيكولوجي الذي يتكون من العناصر الأتية: تأييد الذات وفعالية الذات الإيجابية، والموقع الداخلي للسيطرة، وإدراك الصعوبات في التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢) طفلاً من الصف الرابع إلى السادس ويتلقون التعليم الخاص بصعوبات التعلم في مدرستين في المناطق الريفية وتم توزيع الطلبة إلى مجموعتين الأولى تجريبية تضم (٢١) طفلاً اشتركوا في برنامج تعليمي لإدراك وجود صعوبات التعلم والمجموعة الثانية ضابطة تضم (٢١) طفلاً لم تشارك في البرنامج، وتوصلت نتائج الدراسة إلى النتائج الآتية:

أ- أن الأطفال الذين اشتركوا في البرنامج التعليمي ازدادت لديهم المعرفة بصعوبات التعلم الموجودة لديهم مما أدي إلى إدراك الذات من الناحية الأكاديمية.

ب- الأطفال الذين اشتركوا في البرنامج التعليمي كان لديهم فاعلية ذاتية إيجابية أدت إلى التمكين السيكولوجي.

ج- لم يلاحظ على الأطفال في المجموعة الضابطة - وهم الذين لم يشتركوا في البرنامج التعليمي - أي تغيير في حالتهم من ناحية المعرفة بصعوبات التعلم وإدراك الذات، والفاعلية الذاتية، والتمكين السيكولوجي.

١٥. دراسة (Humphray, 2002): تقديرات الطلبة والمعلمين حول تقدير الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة.

هدفت الدراسة إلى معرفة تقديرات المعلمين والطلبة حول تقدير الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات من الأطفال، المجموعة الأولى وعددها (٢٣) طفلاً وهم ممن يعانون من صعوبات القراءة وموجودون في المدارس الحكومية، والمجموعة الثانية وعددها (٢٨) طفلاً وهم من الغرف الخاصة والمجهزة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والمجموعة الثالثة وعددها (٢٩) طفلاً وهى المجموعة الضابطة وهم الأطفال العاديين، واستخدم الباحث مقياس من إعداده يتكون من عشر فقرات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى النتائج الآتية:

أ- وجود فروق واضحة بين الطلبة الذين لديهم صعوبات في القراءة وموجودين في المدارس الحكومية ولكنهم غير ملتحقين بغرف صعوبات التعلم والطلبة الذين يستفيدون من البرامج المقدمة في غرف صعوبات التعلم في مفهوم الذات الأكاديمي، كان لصالح الطلبة الملتحقين بغرف صعوبات التعلم.

ب- أظهر طلاب مدارس الحكومة من ذوي صعوبات القراءة تدنياً في مفهوم الذات الأكاديمي من ناحية بعد الأهمية لهم في الوسط الذي يعيشون فيه، وبعد القدرة على تكوين الصداقات بالنسبة لطلبة المجموعة الضابطة من العاديين.

١٦. دراسة (Chang, 2002): تأثير دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في النشاطات الأكاديمية وغير الأكاديمية في تطوير مفهوم الذات.

هدفت الدراسة إلى البحث في العلاقة بين تقدير الذات لطلاب المدارس المتوسطة والعالية من ذوي صعوبات التعلم وبين دمجهم في صفوف أكاديمية منتظمة ونشاطات غير أكاديمية داخل وخارج المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من عينة مسحية لجميع الطلبة في هذه المدارس، واستخدم الباحث مقياس تقدير الذات Cooper-Smith، وتوصلت نتائج الدراسة إلى النتائج الآتية:

أ- وجدت الدراسة أن مؤشر تقدير الذات للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين قاموا بأنشطة غير أكاديمية كان أعلى من مؤشر تقدير الذات للذين لم يقوموا بأي أعمال.

ب- أظهرت الدراسة أن الطلبة والآباء والمعلمين وصفوا الأنشطة الأكاديمية التي تنفذ في المدرسة بأنها تزيد من تقدير الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

١٧. دراسة (Meyer & Miriam, 2002): أثار صعوبة القراءة لدى المراهقين على مفهوم الذات والتوقعات المستقبلية.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات وصعوبة القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٣) طالباً من المراهقين، واستخدمت الباحثتان مقياس مفهوم الذات المتعدد الأبعاد، ومقاييس مقننة للقدرة على القراءة والذكاء، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مهارات القراءة لا علاقة لها بانخفاض مفهوم الذات.

١٨. دراسة (Amy, 2003): مقارنة مفهوم الذات لدى طلاب لديهم صعوبات تعلم وطلاب عاديين.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفرق في مفهوم الذات بين العاديين وذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً من طلاب المدارس المتوسطة الذين لديهم صعوبات تعلم، وعينة أخرى تكونت من (٧٠) طالباً عاديا من طلاب المدارس المتوسطة وليس لديهم صعوبات

تعلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود اختلاف بين الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم والطلاب العاديين في الناحية العقلية والدراسية والسلوكية لصالح الطلاب العاديين.

١٩. دراسة (Dyson, 2003): الأطفال ذوي صعوبات التعلم داخل سياق العائلة، والمقارنة مع الإخوة في مفهوم الذات العام، ومفهوم الذات الأكاديمي والكفاية الاجتماعية.

هدفت الدراسة إلى دراسة مفهوم الذات العام ومفهوم الذات الأكاديمي والكفاية الاجتماعية والمشكلات السلوكية عند أطفال ذوي صعوبات التعلم داخل سياق العائلة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨) طفلاً موزعين إلى (٣٢) ذكوراً و(٦) إناث، وأعمارهم ما بين (٨-١٣) سنة، واستخدم الباحث مقياس Piers-Harris لمفهوم الذات عند الأطفال ومقياس الكفاية الاجتماعية وقوائم سلوك الطفل، وتوصلت نتائج الدراسة إلى النتائج الآتية:

أ- لا يوجد فروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين من إخوانهم في مفهوم الذات العام ومفهوم الذات الأكاديمي.

ب- أظهرت الدراسة أن تقدير أولياء الأمور لأطفالهم من ذوي صعوبات التعلم في موضوع الكفاية الاجتماعية أنهم أقل كفاية اجتماعية من إخوانهم.

٢٠. دراسة سمية جميل طه (٢٠٠٥): فاعلية برنامج للأنشطة المدرسية في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج للأنشطة المدرسية في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) من الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم من مدرسة السيدة خديجة بمحافظة المنوفية من تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، تم تقسيمهم إلى تجريبية وضابطة حيث تم تصنيف التلاميذ تبعاً لدرجاتهم في مقياس الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم وتمت إجراءات المجانسة بين أفراد العينة من حيث السن، وقد تراوحت أعمارهم بين (٩)، (١٢) سنة بمتوسط عمري قدره ١٠,٥، وكذلك من حيث معاملات الذكاء فقد تراوحت بين (٨٥)، (١٠٠) على اختبار Stanford binet بمتوسط قدره ٨٨,٦، واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

أ- مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم (إعداد: محمود سالم وأحمد عواد من كتاب أحمد عواد، ١٩٩٥).

ب- مقياس مفهوم الذات (إعداد: سمية جميل طه).

ج- برنامج الأنشطة (إعداد: سمية جميل طه).

وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتي:

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط أفراد المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات لصالح المجموعة التجريبية بعد التطبيق.

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس مفهوم الذات قبل البرنامج وبعده بالنسبة للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

ج- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد انتهاء البرنامج ودرجاتهم من بعد شهرين من التتبع.

٢١. دراسة أميرة طه بخش (٢٠٠٦): بعض مؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى عينة من أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى تحديد نسب انتشار مؤشرات صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بمكة المكرمة، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في مؤشرات صعوبات التعلم، وبحث العلاقة بين وجود مؤشرات صعوبات التعلم لدى الطفل وبين مفهومه عن ذاته، وتكونت عينة الدراسة من (٥١٤) طفلاً وطفلة بالسنة الثانية بمرحلة الروضة (٢٦٢) طفلاً، و(٢٥٢) طفلة بالسنة الثانية بالروضة، وبلغ متوسط أعمارهم ٥,٢٢ سنة بانحراف معياري ٢,٠٢، واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

أ- بطارية لتقييم القصور في المهارات قبل الأكاديمية (إعداد: عادل عبدالله وسليمان محمد سليمان، ٢٠٠٥) وتتكون من لوحة الحروف، الأشكال، المكعبات.

ب- مقياس مفهوم الذات للأطفال: (إعداد طلعت منصور وحليم بشاي، ١٩٨٢).

وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتي:

أ- انتشار مؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال بمرحلة الروضة، كما لم توجد فروق بين الذكور والإناث في هذه المؤشرات.

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ممن لديهم مؤشرات صعوبات التعلم وبين الأطفال الذين ليس لديهم مثل هذه المؤشرات في مفهوم الذات لصالح الأطفال الذين لا يعانون من مؤشرات صعوبات التعلم.

٢٢. دراسة سامح محافظة وزهير الزغبي (٢٠٠٧): معرفة العوامل الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية المؤثرة في تشكيل مفهوم الذات لدى طلبة الجامعة الهاشمية.

هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية المؤثرة في تشكيل مفهوم الذات لدى طلبة الجامعة الهاشمية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥١) طالباً وطالبة من طلبة

الجامعة، واستخدم الباحث مقياس Tancy لمفهوم الذات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والكلية، والمستوى الدراسي.

٢٣. دراسة سلطان المياح (٢٠٠٧): الفروق في مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي والانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى دلالة الفروق في أبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين، وكذلك معرفة إذا كان مفهوم الذات وأبعاده يختلف باختلاف نمط الصعوبة التي يعاني منها التلميذ، والتعرف على اختلاف أنماط السلوك الاجتماعي والانفعالي باختلاف أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية، وتحديد العلاقة بين أبعاد مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي والانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٤) تلميذاً (١١٧) من التلاميذ العاديين و(١١٧) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية) من تلاميذ المرحلة الابتدائية (الصف الخامس والصف السادس)، تم اختيارهم من واقع عينة أولية قوامها (٩١٠) تلميذاً، مسجلين في ست مدارس حكومية بمدينة الرياض للعام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥، واستخدم الباحث اختبار المصفوفات المتتابعة من إعداد John Raven تعريب وتقنين (فتحية عبدالرؤوف، ١٩٩٩)، تم الحصول على نتائج التلاميذ في اختبارات الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٠٤-٢٠٠٥، ثم تطبيق مقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد: فتحي الزيات، ١٩٩٩)، بالإضافة التطبيق أداتي الدراسة، وهى مقياس مفهوم الذات (إعداد: هيئة تبادل الأهداف التعليمية بالولايات المتحدة الامريكية، تعريب وتقنين (فتحي الزيات، ١٩٨٥). ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي اضطرابات السلوك الاجتماعي والانفعالي من إعداد (فتحي الزيات، ٢٠٠٢)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتي:

أ- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في مفهوم الذات العام وأبعاده (مفهوم الذات نحو الأقران، ومفهوم الذات الأسري، ومفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات العام) في اتجاه التلاميذ العاديين.

ب- إن أكبر الفروق بين المجموعتين، كان في بعد مفهوم الذات الأسري، بينما كان أقلها في بعد مفهوم الذات نحو الأقران.

ج- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (ذوي صعوبات القراءة – ذوي صعوبات الكتابة، ذوي صعوبات الحساب) في مفهوم الذات، وأبعاده المختلفة.

د- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث للتلاميذ (ذوي صعوبات القراءة – ذوي صعوبات الكتابة ، ذوي صعوبات الحساب) في السلوك الاجتماعي والانفعالي العام، وأبعاده الفرعية، (النشاط الزائد، قصور المهارات الاجتماعية، الاندفاعية، العدوان، الاعتمادية).

هـ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حدة السلوك الانسحابي بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، والتلاميذ ذوي صعوبات الحساب في اتجاه التلاميذ ذوي صعوبات الحساب.

و- وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين أبعاد مفهوم الذات (مفهوم الذات نحو الأقران، مفهوم الذات الأسري، مفهوم الذات الأكاديمي، مفهوم الذات العام) وأبعاد السلوك الاجتماعي الانفعالي (قصور المهارات الاجتماعية، الاندفاعية، العدوان).

ز- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد مفهوم الذات (مفهوم الذات نحو الأقران، مفهوم الذات الأسري، مفهوم الذات الأكاديمي، مفهوم الذات العام)، وأبعاد السلوك الاجتماعي الانفعالي الفرعية (النشاط الزائد، الانسحاب، الاعتمادية).

٢٤. نيفين سيد عبدالصبور (٢٠٠٨): فاعلية برنامج إرشادي مقترح في تحسين مفهوم الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً.

هدفت الدراسة إلى تَبَيُن مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في تحسين مفهوم الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من المتأخرين دراسياً، ومن ذوي مفهوم الذات السالب، ممن تراوحت أعمارهم بين (٩)، (١٢) سنة بإدارة بنها التعليمية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين متجانستين هما المجموعة التجريبية وقوامها (١٠) تلاميذ (٥) ذكور و(٥) إناث، والمجموعة الضابطة وقوامها (١٠) تلاميذ (٥) ذكور و(٥) إناث، واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

أ- سجلات درجات التلاميذ في الصفوف الدراسية السابقة.

ب- السجلات الصحية للتلاميذ بالمدرسة.

ج- اختبار جامعة أسيوط للذكاء غير اللفظي (إعداد: طه المستكاوي، ٢٠٠٠).

د- مقياس مفهوم الذات للأطفال (إعداد: عادل الأشول، ١٩٨٤).

هـ- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي (إعداد: حمدان فضة، ١٩٩٧).

و- البرنامج الارشادي (إعداد الباحثة).

وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتي:

أ- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مفهوم الذات بعد تطبيق البرنامج مباشرة، وذلك في اتجاه المجموعة التجريبية.

ب- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مفهوم الذات وذلك في اتجاه القياس البعدي.

ج- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مفهوم الذات.

٢٥. دراسة مصطفى القمش، وعدنان العضايلة، وجهاد التركي (٢٠٠٨): فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية.

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات، لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، قسموا عشوائياً إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تضم (٢٠) تلميذاً وتلميذة ومجموعة ضابطة تضم (٢٠) تلميذاً وتلميذة، واستخدم الباحثون الأدوات الآتية:

أ- مقياس تنظيم الذات لجمع المعلومات ومقارنة أداء أفراد الدراسة على الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة.

ب- البرنامج التعليمي يتكون من ثماني عشرة جلسة مدة كل منها (٤٥) دقيقة ولمدة تسعة أسابيع.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في مهارات تنظيم الذات بين التلاميذ في المجموعة التجريبية وبين تلاميذ المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

٢٦. دراسة هيفاء ناجي الصاعدي (٢٠٠٩): فاعلية برنامج إرشادي لتنمية تقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج إرشادي لتنمية تقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في مجال فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة واستخدامها، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذة من تلميذات الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي من المدرسة الابتدائية، ممن لديهم تقدير منخفض للذات ويعانين من صعوبات في تعلم مادة اللغة العربية، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية بواقع (١٠) تلميذات، ومجموعة ضابطة بواقع (١٠) تلميذات، واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

أ- مقياس تقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم (إعداد: الباحثة).

ب- استبانة تشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية لتلميذات المرحلة الابتدائية (إعداد: الباحثة).

ج- استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة (إعداد: الباحثة).

د- مقياس الذكاء المصور (إعداد: صالح، ١٩٧٨).

هـ- البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية تقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم (إعداد: الباحثة).

وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدة نتائج أهمها، فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية تقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

٢٧. دراسة Nye (٢٠٠٩) فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية في تنمية مفهوم الذات بأبعاده (الأكاديمي والجسمي والاجتماعي) .

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية في تنمية مفهوم الذات بأبعاده (الأكاديمي والجسمي والاجتماعي) وفي رفع المستوى التحصيلي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٣) طالباً من ذوي صعوبات التعلم في (القراءة والكتابة والرياضيات)، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم الباحث الاختبارات التحصيلية ومقياس مفهوم الذات بأبعاده (الأكاديمي والجسمي والاجتماعي)، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية مفهوم الذات بأبعاده، وفي رفع المستوى التحصيلي لدى أفراد العينة.

٢٨. دراسة كاميليا إبراهيم، محمد البحيري (٢٠٠٩): التفاؤل وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في درجة التفاؤل، وأيضاً تأثير التفاؤل على مفهوم ذات طفل ذي صعوبة تعلم القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة مقسمَين إلى (٤٨) طالباً و(٥٢) طالبة، وقد تم اختيار العينة من مدرسة ابتدائية بمنطقة المعادي بمحافظة حلوان، واختيرت العينة من مستويات اجتماعية واقتصادية متوسطة، كما اختيرت من أعمار زمنية بلغت (٩)، (١٠)، (١١)، (١٢) سنة، واستخدم الباحثان الأدوات الآتية:

أ- اختبار رسم الرجل (١٩٢٦) (إعداد: Goodenough- Harris).

ب- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (١٩٩٥) (إعداد: عبدالعزيز السيد الشخص).

ج- اختبار مفهوم الذات (١٩٨٢) (إعداد: طلعت منصور، حليم بشاي) .

د- اختبار الفرز العصبي السريع (٢٠٠٧) (إعداد: مصطفى محمد كامل).

هـ- اختبار التفاؤل (إعداد: الباحثة).

وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتي:

أ- وجود علاقة موجبة بين التفاؤل ومفهوم الذات.

ب- يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس التفاؤل.

ج- لا يوجد فروق بين الأعمار المختلفة على مقياس التفاؤل.

د- لا توجد فروق بين المستويات الاقتصادية المختلفة على مقياس التفاؤل.

٢٩. دراسة أمجد هياجنة وفتحية الشكيري (٢٠١٣): فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج إرشاد جمعي، وتقصي فاعليته في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات صعوبات التعلم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمنطقة الشرقية في سلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من جميع طالبات صعوبات التعلم في الصفين الخامس والسادس والبالغ عددهم (٢٠) طالبة، من مدرسة سيح العافية للتعليم الأساسي، وتم توزيعهن عشوائياً إلي مجموعتين متساويتين، تجريبية وضابطة، واستخدمت الباحثتان الأدوات الآتية:

أ- مقياس مفهوم الذات الأكاديمي (إعداد: الباحثين) وتضمن المقياس (٣٠) فقرة تمثل كل منها موقفاً يعبر عنه من قبل المستجيب ب (نعم) أو (لا).

ب- برنامج الإرشاد الجمعي (Group Counseling Program).

واستند البرنامج على نظرية الإرشاد المتمركز حول الفرد ويتكون من (١٦) جلسة إرشادية، طبقت بواقع جلستين في الأسبوع، وكانت المدة الزمنية للجلسة الواحدة (٤٥) دقيقة، وتم تقسيمها إلى (١٠) دقائق لمرحلة افتتاح الجلسة، و(٣٠) دقيقة لمرحلة البناء، و(٥) دقائق لمرحلة إقفال الجلسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية على كل من القياسين البعدي والمتابعة، وهذا يدل على فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في هذه الدراسة في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ثالثاً: دراسات تناولت مفهوم الذات مع الموهوبين

١. **دراسة (Wright & Lerous, 1997): مفهوم الذات للموهوبين من المراهقين في برنامج جماعي.**

هدفت الدراسة إلى معرفة مفهوم الذات للموهوبين من المراهقين في برنامج جماعي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) مراهقاً من الموهوبين، واستخدم الباحثان مقياس Harter للإدراك الذاتي بين المراهقين، بالإضافة إلى تقنيات المقابلة لدراسة مفهوم الذات، حيث أنه يقدَّم في فصل لمجموعة من الطلاب ذوي القدرات العالية في مدرسة ثانوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تحسن في مفهوم الذات، وفي المقابلات أشارت النتائج أن المتعلمين يشعرون بالفرح والسرور لكونهم مع مجموعة من الموهوبين.

٢. **دراسة (Lewis & Knight, 2000): مفهوم الذات بين الشباب الموهوبين.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الذات بين الشباب الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٨) من الأطفال المتفوقين عقلياً في الصفوف الرابع إلى الثاني عشر، واستخدم الباحثان مقياس Piers–Harris لمفهوم الذات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتي:

أ- وجود فروق ذات دلالة تم ملاحظتها عن طريق ثلاثة مقاييس فرعية: السلوك، والوضع المدرسي والعقلي، والقلق.

ب- المتعلمون في المدارس الابتدائية أظهروا مفهوم ذات منخفض عن المتعلمين في المدارس المتوسطة والثانوية.

٣. **دراسة يحيى بن عيسى العسيري (٢٠٠١): فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مفهوم الذات لدى عينة من الطلاب المتفوقين عقليا في المرحلة المتوسطة.**

هدفت الدراسة إلى اختبار فعالية برنامج إرشادي في تنمية مفهوم الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة المتفوقين عقلياً، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة المتفوقين عقلياً الحاصلين على درجات منخفضة في مفهوم الذات. تم اختيارهم بطريقة عمدية من الطلاب المتفوقين عقلياً في المدارس المتوسطة في مدينة أبها، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين من حيث: العمر، الصف، التحصيل الدراسي، درجة الذكاء، درجة التفكير الابتكاري، درجة مفهوم الذات، واستخدم الباحث الأدوات الآتية:

أ- اختبار القدرات العقلية الأولية (النافع وآخرون، ١٤١٦هـ).

ب- اختبار Torrance للتفكير الابتكاري (الصورة ب) إعداد Torrance وتقنين (النافع وآخرون، ١٤١٦هـ).

ج- مقياس Tancy لمفهوم الذات (إعداد. Fitts وترجمة وتقنين صفوت فرج وسهير كامل).
د- برنامج تدريبي لتنمية مفهوم الذات (إعداد: الباحث).

وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتي:

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي في أبعاد مفهوم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وذلك لصالح التطبيق البعدي.

ب- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض أبعاد مفهوم الذات لدى أفراد المجموعة الضابطة (الذات الأسرية، الذات الواقعية، الذات السلوكية، ونقد الذات) بينما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية في بعض أبعاد مفهوم الذات (الذات الجسمية، الذات الأخلاقية، الذات الشخصية، الذات الاجتماعية، الذات الكلية، الرضا عن الذات) مما يعني رفض الفرض الصفري في هذه الأبعاد وقبول الفرض البديل.

ج- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مفهوم الذات بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية .

٤. دراسة عائشة جاسم الشامسي (٢٠٠٥): الفروق في مفهوم الذات بين مرتفعات التحصيل ومنخفضات التحصيل لدى عينة من المتفوقات عقلياً.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى واتجاه الفروق بين المتفوقات عقلياً مرتفعات التحصيل الدراسي عن الطالبات المتفوقات عقلياً منخفضات التحصيل الدراسي في أبعاد مفهوم الذات العام والذات الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) طالبة يمثلن ما نسبته ١٠% من اجمالي طالبات الصف التاسع وهن من مدارس الحلقة الثانية بالتعليم الأساسي بمنطقة رأس الخيمة بدولة الإمارات. وتم تقسيم العينة النهائية إلى مجموعتين: مرتفعات التحصيل وعددهم (٢٥) طالبة ومنخفضات التحصيل وعددهن (٢٤) طالبة، واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

أ- السجلات المدرسية.

ب- اختبار Toni للذكاء غير اللفظي وذلك للكشف عن مستوى القدرة العقلية لعينة الدراسة، وهو خالٍ من اللغة يهدف إلى قياس القدة العقلية ومصمَم للاستخدام مع أفراد تمتد أعمارهم من (٥) إلى (٨٥) سنة.

ج- استبيان وصف الذات (٢): (II) Self-Description Questionnaire، وقد قام بتصميم هذا المقياس Marsh (1999) لقياس مفهوم الذات لطلاب الصفوف من السابع إلى الحادي عشر للفئة العمرية من (١٣) إلى (١٧) سنة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتي:

أ- وجود فروق بين المتفوقات عقلياً مرتفعات التحصيل، والمتفوقات عقلياً منخفضات التحصيل في مستوى مفهوم الذات الكلي لصالح المتفوقات عقلياً مرتفعات التحصيل.

ب- وجود فروق في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي بين الطالبات المتفوقات عقلياً مرتفعات التحصيل، والطالبات المتفوقات عقلياً منخفضات التحصيل لصالح المتفوقات عقلياً مرتفعات التحصيل.

ج- عدم وجود فروق في أبعاد مفهوم الذات غير الأكاديمي بين الطالبات المتفوقات عقلياً منخفضات التحصيل، والطالبات مرتفعات التحصيل.

٥. دراسة غادة كامل جاد الرب (٢٠٠٥): فعالية برنامج مقترح لتنمية دافعية الانجاز وتقدير الذات لدى الأطفال الموهوبين ذوي التفريط التحصيلي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأطفال الموهوبين ذوي التفريط التحصيلي والأسباب الكامنة وراء حدوث هذا التفريط، مع إيجاد وسيلة مناسبة لتنمية دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى هذه الفئة من الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من (٦٧٦) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدينة أسيوط، تم تطبيق الدراسة الأساسية عليهم واستخلاص النتائج السيكومترية، أما عينة البرنامج فقد تكونت من (٣٧) تلميذاً وتلميذة تم تقسيمهم إلى (٢٠) تلميذاً وتلميذة للمجموعة التجريبية و(١٧) للمجموعة الضابطة وذلك لدراسة الفروض والتحقق من صحتها، واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

أ- مقياس الذكاءات المتعددة (إعداد: إمام مصطفى سيد وصلاح الدين حسين الشريف).

ب- مهام وأنشطة الذكاءات الثلاث (الذكاء المنطقي الرياضي – الذكاء المكاني – الذكاء اللغوي).

ج- بطاقة ملاحظة مهام وأنشطة الذكاءات الثلاث (إعداد: الباحثة).

د- الاختبارات التحصيلية (اللغة العربية – الرياضيات – العلوم) (إعداد: الباحثة).

هـ- اختبار الدافعية للإنجاز (إعداد: الباحثة).

و- مقياس تقدير الذات للصغار والكبار (إعداد: ليلى عبدالحميد عبد الحافظ).

ز- برنامج تدريبي لتنمية دافعية الإنجاز وتقدير الذات (إعداد: الباحثة).

وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتي:

أ- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين التفريط التحصيلي لدى الأطفال الموهوبين والدافعية المنخفضة للإنجاز.

ب- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التفريط التحصيلي لدى الأطفال الموهوبين والتقدير المنخفض.

ج- وجود فروق دالة إحصائياً لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لتطبيق البرنامج في متوسطات درجات اختبار الدافعية للإنجاز ومقياس تقدير الذات لصالح القياس البعدي.

د- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على اختبار الدافعية للإنجاز ومقياس تقدير الذات لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

هـ- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي (بعد شهر من المتابعة) وذلك على اختبار الدافعية للإنجاز ومقياس تقدير الذات.

المحور الثاني: دراسات تناولت مع فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

ويحتوي هذا المحور على الدراسات الأتية:

١. دراسة مازن الدبس (٢٠٠٠): صعوبات التعلم الأكاديمية باللغة العربية لدى الطلبة الأذكياء في الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم.

هدفت الدراسة إلى دراسة صعوبات التعلم الأكاديمية باللغة العربية لدى الطلبة الأذكياء، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجة الصعوبة في مهارتي القراءة والكتابة في اللغة العربية تعزى إلى الجنس ونسبة الذكاء، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين درجات الصعوبة في مهارتي القراءة والكتابة في اللغة العربية تعزي إلى صعوبات في الكتابة.

٢. دراسة نيلسون (Elizabeth Nielsen, 2002): تشخيص وعلاج مشكلات الكتابة للطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى تشخيص وعلاج مشكلات الكتابة للطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من عدة حالات مختلفة من الطلاب المقيدين في الصف الثالث والصف السادس وطلاب الكليات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مشكلات مختلفة في صعوبات ومشكلات الكتابة، واقترحت الباحثة لعلاج المشكلة تبني طرق التدريس التي تؤكد على الجوانب العلاجية والتطويرية والتكيف مع احتياجات الطلاب.

٣. دراسة (Kennedy & Karen, 2002): معرفة أثر الإرشاد الجماعي على الطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الإرشاد الجماعي على الطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن أن يصبح المعلم الإرشادي نموذجاً فعالاً لخدمة هؤلاء الطلاب، وذلك عن طريق دعم وتيسير التعاون بين المعلمين بخدمة وإدارة البرامج التعليمية لهؤلاء الطلاب والإداريين، والآباء وتحديد خطوات واضحة المعالم لهذا التعاون حتى يؤتي ثماره لخدمتهم.

٤. دراسة تغريد السيد (٢٠٠٣): مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقلياً بين تلاميذ الصف الثاني المتوسط.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقلياً، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٢٧) تلميذاً، بواقع (٥٣١) تلميذاً، (٤٩٦) تلميذة من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت، واستخدمت الباحثة ثلاث أدوات هي مصفوفات Reven المتتابعة المعيارية، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن نسبة ١٦% من مجموع أفراد عينة الدراسة المفروزة من المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل والبالغ عددهم (٨١) لديهم صعوبات في القراءة، وأن نسبة ١٢,٣% لديهم صعوبات في الكتابة وأن نسبة ١٨,٥% لديهم صعوبات تعلم في الرياضيات. كما بينت الدراسة أن ١٩,٢% من الذكور لديهم صعوبات تعلم في القراءة مقابل ١٠,٣% في عينة الإناث، كما وجد أن نسبة الصعوبات في الكتابة لدى الذكور ٧,٧% مقابل ٢٠,٧% لدى الإناث، وبالنسبة لصعوبة الرياضيات فقد كانت نسبة الذكور ١١,٥% مقابل ٣١% لدى الإناث، وكانت دلالة الفروق عند مستوى ٠,٠٥ أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين كلا الجنسين في نسب شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لصالح التلاميذ الذكور. كما كشفت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نسب شيوع أنماط الصعوبات ونسبة شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية في القراءة والكتابة والرياضيات.

٥. دراسة (Kokot & Shirley, 2003): المشكلات السلوكية لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ومقارنتها بمشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالباً من الطلاب الذكور، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الموهوبين بدرجة عالية من ذوي صعوبات التعلم لديهم مشاكل سلوكية مماثلة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٦. دراسة (Lovett & Benjamin, 2006): مشاركة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في أنشطة المدرسة.

هدفت الدراسة إلى مشاركة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في أنشطة المدرسة وأعمالها المختلفة، وتكونت عينة الدراسة من (٢١) طالباً من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وأجرى الباحثان عقد مقابلات شخصية مع عينة الدراسة من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لمعرفة كيفية مسايرتهم للحياة والمواقف المدرسية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أربعة أمور هي، كيف يمكن للناس مساعدة هذه الفئة، وضع استراتيجيات لمسايرة المنهج الدراسي، وضع استراتيجيات لاختباراتهم، وأخيراً وضع استراتيجيات عامة.

٧. دراسة هند محمد (٢٠٠٦): الموهبة لدي ذوي صعوبات القراءة والكتابة في تلاميذ الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على السمات الإبداعية للموهوبين من ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى شملت الطلبة مرتفعي الذكاء وعددهم (١٠٠)، أما المجموعة الثانية ضمت مرتفعي التفكير الإبداعي وعددهم (١٠٠)، والمجموعة الثالثة فضمت الطلبة مرتفعي الذكاء والتفكير الإبداعي وعددهم (١٠٠)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أهم السمات التي جمعت بين المجموعات الثلاث والتي حظيت بمستوى الدلالة الإحصائية هي الاستقلال والمبادأة. أما عن السمات التي انفردت بها مجموعة مرتفعي التفكير الإبداعي والذكاء فكانت في المهارات الإبداعية وهى الأصالة، والمرونة، والطلاقة.

٨. دراسة زين حسن عبادي (٢٠٠٨): أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج حل المشكلات الابداعي في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج حل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) طالباً وطالبة من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان، تم توزيعهم بصورة متكافئة إلي مجموعتين تجريبية وضابطة وكان عدد أفراد كل مجموعة (١١) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث اختبار Torrance للتفكير الإبداعي، والبرنامج التعليمي (إعداد: الباحثة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتي:

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار Torrance لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية، وتعزَى إلى البرنامج التعليمي.

ب- عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٩) للتفاعل بين البرنامج التدريبي القائم على نموذج حل المشكلة الإبداعي (CPS) ونسبة الذكاء في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وهذا يشير إلى أن أثر البرنامج التعليمي قد كان متشابهاً لدى الطلبة ذوي نسبة الذكاء التي تتراوح من (١١٥) إلى (١٢٤) والطلبة الذين تزيد نسبة ذكائهم على ذلك.

٩. دراسة حنان السيد زيدان ومحمد عبدالرازق (٢٠٠٩): برنامج مقترح باستخدام فنيات تنظيم الذات لتنمية دافعية الانجاز والتحصيل لدى المتفوقين ذوي صعوبات التعلم (منخفضي التحصيل) من طلاب الجامعة.

هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج قائم على فنيات تنظيم الذات في تنمية التحصيل ودافعية الانجاز لدى عينة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً، وتتميز هذه العينة بالخصائص الأتية:

أ- يكون طالباً بالفرقة الرابعة بكلية التربية النوعية.

ب- تقع العينة في الإرباعي الأعلى بالنسبة لاختبار الذكاء.

ج- تقع العينة في الإرباعي الأدنى في اختبار دافعية الانجاز.

د- ألا يصل لمحكية الاختبار التحصيلي وهى ٥٠%.

هـ- تم حساب تجانس العينة باستخدام اختبار Leven عند مستوى الدلالة ٠,٣١ أي أكبر من ٠,٠٥ مما يدل على تجانس العينة.

و- تم تطبيق قائمة المستوى الثقافي الاجتماعي وذلك لتحقيق التجانس بين أفراد العينة، وتم اختيار الطلاب ذوي المستوى الثقافي المرتفع والمستوى الاجتماعي المتوسط.

تم اختيار (١٢٠) طالباً ممن تنطبق عليهم شروط اختيار العينة، وتم تقسيمهم إلى (٦٠) طالباً للمجموعة التجريبية و(٦٠) طالباً للمجموعة الضابطة، واستخدم الباحثان ثلاثة أنواع من أدوات البحث تتمثل في الآتي:

أ- الأدوات التي تستخدم لحساب التجانس بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) وهي:

- اختبار المصفوفات المتتابعة (Raven).
- قائمة المستوى الثقافي الاجتماعي (إعداد: محمد البحيري).

ب- الأدوات التي تستخدم في التشخيص والقياس وهي:

- اختبار دافع الانجاز (إعداد: الباحثَين)

وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتي:

أ- وجود فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين التطبيقين القبلي والبعدي للبرنامج لصالح التطبيق البعدي، مما يعني أن قدرات الطلاب على التنظيم الذاتي قد ارتفعت بعد تطبيق البرنامج.

ب- وجود فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية مما يبرهن على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات تنظيم الذات.

١٠. دراسة حنان الشيخ (٢٠١٠): فعالية برنامج إثرائي للقدرات العقلية للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في ضوء منحنى علم النفس المعرفي العصبي.

هدفت الدراسة إلى علاج الأطفال الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم (من سن ما قبل المدرسة) وإثراء هؤلاء الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلة من أطفال وتتراوح أعمارهم بين (٤) و(٦) سنوات، واستخدمت الباحثة، الأدوات الآتية:

أ- أداة الفحص والتعرف والكشف عن المبدعين والموهوبين (STIDCT- PRE) في سن ما قبل المدرسة (إعداد الباحثة).

ب- قائمة ملاحظة سلوك الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من سن (٤) إلى (٦) سنوات (إعداد: الباحثة).

ج- أداة (H.T.P) رسم الرجل والشجرة والمنزل (تعريب: لويس مليكة، ١٩٨٣).

د- استبانة أحكام المعلمين والتحصيل الدراسي وأولياء الأمور والأخصائي الاجتماعي (إعداد: الباحثة).

هـ- برنامج علاجي إثرائي لتنمية قدرات وإمكانات الأطفال الموهوبين من ذوي الصعوبات الخاصة من خلال التقييم الدينامي (إعداد: الباحثة).

وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتي:

أ- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمتغيرات (التخطيط – الانتباه – التأني- التتابع) من قائمة ملاحظة سلوك الأطفال الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم في اتجاه القياس القبلي مما يعني انخفاض درجات التلاميذ وبالتالي تحسنهم بعد تعرضهم للبرنامج.

ب- وجود فروق دالة إحصائياً عند ٠,٠٠١ بين التطبيق القبلي والتتبعي للمتغيرات على قائمة ملاحظة سلوك الأطفال الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم.

ج- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي للمتغيرات (التخطيط – الانتباه – التأني – التتابع) من قائمة ملاحظة سلوك الأطفال الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم.

د- وجود فروق دالة إحصائياً في وصف الخرائط المعرفية لأفراد عينة الدراسة.

المحور الثالث: محور السيكودراما مع (المراهقين – صعوبات التعلم)

ويحتوي هذا المحور على الدراسات الأتية:

أولاً: دراسات تناولت السيكودراما مع فئة المراهقين

١. **دراسة أحمد الشيخ علي (٢٠٠٠): فاعلية برنامج إرشادي في الدراما النفسية في خفض التوتر وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة الصف السابع الأساسي.**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج إرشادي في الدراما النفسية في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة وخفض التوتر لدى عينة من طلبة الصف السابع الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث شعب في إحدى المدارس الخاصة المختلطة في عمان، تم اختيار الشعبتين عشوائياً عن طريق القرعة، وتم تعيين إحدى الشعبتين عشوائياً لتكون المجموعة التجريبية وعدد أفرادها (٢١) تلميذاً تلقوا البرنامج الإرشادي في الدراما النفسية المكون من (١٣) جلسة ولمدة (١٣) أسبوعاً، اشتملت على تدريبات لتطوير مهاراتهم على استخدام استراتيجيات أدائية حية تتناول مشكلاتهم، والثانية لتكون المجموعة الضابطة وعدد أفرادها (٢١) تلميذاً ولم تتلق أي برنامج تدريبي، واستخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومقياس التوتر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى النتائج الآتية:

أ- وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

ب- وجود فروق دالة إحصائياً على بعدين من أبعاد مقياس التوتر هما (البعد النفسي والبعد العام)، ولم تظهر فروق على بقية الأبعاد (المعرفي – الفسيولوجي) مما يؤكد فعالية البرنامج في تحسين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة على جميع الأبعاد وكذلك كان فعالاً في خفض التوتر على البعدين (العام – النفسي).

٢. **دراسة أمجد عزات جمعة (٢٠٠٦): مدى فعالية برنامج مقترح في السيكودراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الاعدادية.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج مقترح في السيكودراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الاعدادية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تجريبية وقوامها (١٢) طالباً، والثانية ضابطة وقوامها (١٢) طالباً، حيث تم اختيارهم من بين (١٦٠) طالباً من مدرسة ذكور رفح الإعدادية (ج) للاجئين، ممن حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس المشكلات السلوكية، واستخدم الباحث الأدوات الآتية:

أ- نموذج مسح المشكلات السلوكية (تصميم: الباحث).

ب- مقياس المشكلات السلوكية (إعداد: الباحث).

ج- البرنامج المقترح في السيكودراما (إعداد: الباحث).

وتوصلت نتائج الدراسة إلى النتائج الآتية:

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في حدة المشكلات السلوكية بعد تطبيق البرنامج السيكودرامي المقترح على أفراد المجموعة التجريبية.

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد المجموعة التجريبية في حدة المشكلات السلوكية بين التطبيق القبلي والبعدي لمقياس المشكلات السلوكية.

ج- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد المجموعة التجريبية في حدة المشكلات السلوكية بين التطبيق البعدي والتتبعي بعد شهرين لمقياس المشكلات السلوكية.

٣. **دراسة حامد قاسم ريشان، طارق عبدالكاظم العذاري (٢٠١٢): أثر أسلوب السيكودراما في خفض الغضب لدى طلبة المرحلة المتوسطة.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر أسلوب السيكودراما في خفض الغضب لدى طلبة المرحلة المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً من طلبة المرحلة المتوسطة ممن حصلوا على درجات عالية على مقياس الغضب، واستخدم الباحثان مقياس الغضب (CAS) من إعداد (William Snell Jr E) بعد القيام بترجمته وتقنينه ليتلاءم مع البيئة العراقية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية على الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الغضب المستخدم.

٤. **دراسة رامي عبداللطيف (٢٠١٣): فاعلية استخدام السيكودراما في خفض مستوى القلق والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الكليات التقنية.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام السيكودراما في خفض مستوى القلق والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الكليات التقنية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً وطالبة قسمت بالتساوي

إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل منها (٢٠) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث الأدوات الآتية:

أ- مقياس Taylor للقلق.

ب- اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية (إعداد: سليمان الريحاني).

ج- البرنامج السيكودرامي (إعداد: الباحث).

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى القلق في القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق لدى المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي ووجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي ، وأثر لاستخدام السيكودراما في خفض مستوى القلق ومستوى الأفكار اللاعقلانية على المجموعة التجريبية.

٥. دراسة حنان عبد الرحيم المالكي (٢٠١٣): فاعلية برنامج ارشادي قائم على استراتيجيات السيكودراما في التخفيف من الضغط النفسي لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي جماعي مقترح قائم على استراتيجيات السيكودراما للتخفيف من الشعور بالضغط النفسي لدى طالبات جامعة أم القرى، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣) طالبة من الحاصلات على أدنى الدرجات على استبانة الشعور بالضغط النفسي، واستخدمت الباحثة أداتين وهما:

أ- استبانة الشعور بالضغط النفسي والقائم على استراتيجيات السيكودراما (إعداد: الباحثة).

ب- البرنامج الإرشادي الذي يستهدف التخفيف من الشعور بالضغط النفسي والقائم على استراتيجيات السيكودراما (إعداد: الباحثة).

وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتي:

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطالبات غير المتزوجات على مقياس الشعور بالضغوط النفسية بالمجالين الصحي والاقتصادي.

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طالبات المستوى الثامن على مقياس الشعور بالضغط النفسي في مجال الضغوط الصحية.

ج- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات افراد العينة على استبانة الشعور بالضغط النفسي في الاختبار القبلي والبعدي لصالح درجات الاختبار البعدي، مما يعني فاعلية البرنامج.

ثانياً: دراسات تناولت السيكودراما مع فئة صعوبات التعلم

١. دراسة عادل غنايم (٢٠٠١): استخدام السيكودراما في تعديل بعض الاضطرابات السلوكية ومنها خفض مستوى النشاط الحركي الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام لعب الدور.

هدفت الدراسة إلى تعديل بعض الاضطرابات السلوكية وخفض مستوى النشاط الحركي الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من أربع مجموعات: الأولى تجريبية وتشمل (١٠) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، والثانية ضابطة وتشمل (١٠) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم والمجموعة الثالثة تجريبية وتحتوي على (١٠) من غير ذوي صعوبات التعلم والمجموعة الرابعة ضابطة وتشمل على (١٠) تلاميذ من غير صعوبات التعلم، واستخدم الباحث الأدوات الآتية:

أ- مقياس النشاط الحركي الزائد (إعداد: عبدالعزيز الشخص، ١٩٩٣).

ب- استبيان تشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (اعداد: شيرين الدسوقي، ١٩٩٦).

ج- ملحق استمارة التقييم (اعداد: الباحث).

د- استمارة الملاحظة الأسبوعية للسلوك العدواني والنشاط الحركي لأفراد عينة البرامج من قبل المعلمين وأولياء الأمور (إعداد: الباحث).

وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية السيكودراما في استخدام لعب الدور في خفض حدة النشاط الحركي الزائد لدى أفراد العينة وذلك في المقياسين البعدي والقبلي.

٢. دراسة (Armstrong, 2002): استكشاف تأثيرات العلاج الفردي بالدراما مع طفل تم تشخيصه على أنه من ذوي صعوبات تعلم (دراسة حالة).

هدفت الدراسة إلى دراسة حالة طفل يعاني من صعوبات تعلم، ومساعدة الطفل اجتماعياً وأكاديمياً من خلال العلاج بالدراما، وتكونت عينة الدراسة من تلميذ ذي صعوبة تعلم، ضعيف الثقة بالنفس ولديه مشكلات في علاقاته الاجتماعية بأقرانه، واستخدم الباحث الأدوات الآتية:

أ- برنامج العلاج بالدراما.

ب- التقارير الذاتية.

ج- تقارير المعلمين.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى تنامي ثقة الطفل بنفسه ونمو المهارات التعبيرية لديه، وذلك من خلال ما تم من تركيز على علاج الإحباط وتحسين استبصاره بإمكانياته وتبنيه لمفهوم لذاته وتخليه عن

الأفكار السلبية (أفكار الفشل الداخلية) وسعيه للنجاح وتنمية المهارات التعبيرية من خلال تناول عدد كبير من القصص الابداعية.

٣. دراسة سليمان رجب (٢٠٠٦): فاعلية السيكودراما في تنمية مهارات التواصل لدى صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى تبين مدى فاعلية استخدام برنامج قائم على السيكودراما في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم، ومن ذوي القصور في مهارات التواصل الاجتماعي ممن تراوحت أعمارهم بين (٩) و(١٢) سنة، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين متجانستين: المجموعة التجريبية وقوامها (١٠) تلاميذ والمجموعة الضابطة وقوامها (١٠) تلاميذ، واستخدم الباحث الأدوات الآتية:

أ- اختبار الذكاء المصور (إعداد: أحمد زكي صالح ،١٩٨٧).

ب- مقياس Wechsler المعدل لذكاء الأطفال (اقتباس وإعداد: محمد عماد الدين ولويس مليكه، ١٩٩٣).

ج- اختبار تشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية والحساب لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي (إعداد: ناريمان رفاعي ومحمود عوض الله، ١٩٩٣).

د- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي (إعداد: حمدان فضه، ١٩٩٧).

هـ- مقياس مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد: الباحث).

و- برنامج السيكودراما (إعداد: الباحث).

وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتي:

أ- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات التواصل الاجتماعي، بعد تطبيق البرنامج في اتجاه المجموعة التجريبية.

ب- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس مهارات التواصل الاجتماعي في اتجاه القياس البعدي.

ج- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات القياس البعدي وما بعد المتابعة للمجموعة التجريبية في مقياس مهارات التواصل الاجتماعي.

٤. دراسة منيرة المصبحين (٢٠٠٧): بناء برنامج تدريبي قائم على السيكودراما وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي قائم على السيكودراما وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) طفلاً وطفلة من ذوي صعوبات التعلم تم اختيارهم عشوائياً ممن هم في عمر (٩) إلى (١١) سنة، قسموا إلى مجموعتين، تجريبية من (١٥) طفلاً وطفلة وضابطة من (١٧) طفلاً وطفلة، واستخدمت الباحثة مقياس Torrance للتفكير الابداعي الصورة اللفظية (أ)، والبرنامج التدريبي السيكودرامي (اعداد: الباحثة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية في تنمية مهارتي الطلاقة والمرونة والدرجة الكلية، ما عدا مهارة الأصالة. وبذلك أثَّر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٥. دراسة عبداللطيف خلف الرمامنة (٢٠١٢): فاعلية برنامج تدريبي قائم على السيكودراما في خفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي قائم على السيكودراما في خفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة قصدية من طلبة الصف الخامس والسادس الابتدائي الملتحقين بغرف المصادر في مديرية التربية والتعلم بمدينة السلط بالأردن، وتم توزيعهم إلى أربع مجموعات عشوائياً، مجموعتين تجريبيتين، واحدة للذكور وأخرى للإناث ومجموعتين ضابطتين لكلا الجنسين أيضاً، وتم تدريب أفراد المجموعة التجريبية على البرنامج السيكودرامي، أما الضابطة فلم يخضعوا إلى التدريب، واستخدم الباحث الأدوات الآتية:

أ- مقياس المشكلات السلوكية والانفعالية من أجل استخدامه في التقييم القبلي والبعدي بعد التحقق من صدقه وثباته.

ب- برنامج تدريبي قائم على السيكودراما.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتي:

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين أداء الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية الذين خضعوا إلي البرنامج التدريبي القائم على السيكودراما (المجموعة التجريبية) مقارنة مع الطلبة الذين لم يخضعوا للبرنامج التدريبي في خفض المشكلات السلوكية (السلوك العدواني، ضعف الانتباه والنشاط الزائد، والانضباط المدرسي) ولصالح المجموعة التجريبية.

ب- وجود أثر دال إحصائياً في الأداء على مقياس المشكلات الانفعالية البعدي، تعزى إلى متغير المجموعة، ولصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة F (٢٢٣,٥٧٩) وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥.

ج- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ تعزى إلى متغير الجنس في مستوى خفض المشكلات السلوكية والانفعالية الناتج عن تطبيق البرنامج التدريبي.

٦. دراسية لمياء بيومي وسليمان عبدالواحد (٢٠١٣): فعالية برنامج تدريبي قائم على السيكودراما في خفض اضطراب الانتباه وعلاقته بمستوى القلق الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

هدفت الدراسة إلى خفض اضطراب الانتباه وعلاقته بمستوى القلق الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي منهم (٨) ذكور و(١٢) إناث من ذوي صعوبات التعلم ولديهم قصور في الانتباه ومرتفعي القلق الاجتماعي. تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة وقوام كل منهما (١٠) تلاميذ وتلميذات من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدينة الاسماعيلية للعام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢)، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (١١) سنة بانحراف معياري قدره ٠,٥٨ سنة، واستخدم الباحثان الأدوات الآتية:

أ- اختبار الذكاء المصور (إعداد: أحمد زكي صالح، ١٩٧٨).

ب- مقياس اضطراب قصور الانتباه (إعداد: الباحثان).

ج- مقياس القلق الاجتماعي (إعداد: الباحثان).

د- البرنامج التدريبي السيكودرامي (إعداد: الباحثان).

وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتي:

أ- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم (مجموعة تجريبية) في كل من قصور الانتباه والقلق الاجتماعي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

ب- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم (مجموعة تجريبية وضابطة) في كل من قصور الانتباه والقلق الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار Mann-Whitney لحساب دلالة الفروق بين عينتين غير مرتبطتين.

ج- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم (مجموعة تجريبية وضابطة) في كل من قصور الانتباه والقلق الاجتماعي في القياسين البعدي والتتبعي لصالح التتبعي.

جدول (١) بيان بالدراسات والبحوث السابقة التي تناولتها الباحثة في دراستها الحالية

المحور	الدراسات	الفئة	عدد الدراسات
الأول	دراسات تناولت مفهوم الذات مع فئات: المراهقين، ذوي صعوبات التعلم، الموهوبين.	المراهقين	٩
		ذوي صعوبات التعلم	٢٩
		الموهوبين	٥
الثاني	دراسات تناولت فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.	الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	١٠
الثالث	دراسات تناولت السيكودراما مع فئات: المراهقين، صعوبات التعلم.	المراهقين	٥
		صعوبات التعلم	٦
المجموع	٦٤ دراسة		

تعقيب على الدراسات السابقة

أولاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

١. بعد الاطلاع على الجانب النظري من الدراسات السابقة، تم وضع الإطار النظري للدراسة الحالية مما ساعد على دعمه وإثراءه .
٢. كذلك بعد الاطلاع على الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، استفادت الباحثة في التعرف على الأدوات المناسبة لتحديد أدوات ضبط وتشخيص العينة.
٣. تم التعرف على الطرق الملائمة لحساب ثبات وصدق أدوات الدراسة
٤. الاستفادة من الدراسات السابقة في التعرف على الأساليب الاحصائية المناسبة لمعالجة بيانات الدراسة الحالية.
٥. التعرف على أبعاد مفهوم الذات (الذات الجسمية، الذات الأخلاقية، الذات الشخصية، الذات الأسرية، الذات الاجتماعية، الذات الواقعية، الرضا عن الذات، الذات السلوكية، نقد الذات)، كمفهوم الذات من العديد من المقاييس العربية مثل مقياس عادل الأشول، مقياس صلاح الدين أبو ناهية، والأجنبية مثل مقياس Fitts، مقياس Piers Harris والتي يمكن من خلالها تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٦. التعرف على العديد من فنيات السيكودراما ومدى مناسبتها لمشكلة الدراسة .

ثانياً: الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في تدعيم وتفسير نتائج الدراسة الحالية

يمكن استخلاص بعض الملامح الرئيسة، في ضوء ما تم عرضه من الدراسات السابقة والتي ارتبطت بمتغيرات الدراسة الحالية سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة لتلك الدراسات، ويتضح ذلك فيما يلي:

دراسات المحور الأول (المراهقين، ذوي صعوبات التعلم، الموهوبين).

دراسات تناولت مفهوم الذات لدى المراهقين

استهدفت الدراسات التي تناولت مفهوم الذات عند المراهقين ومن ثم تضمنت مجموعة متنوعة من الأهداف وذلك فيما يلي:

١. التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى المحرومين من الأسر الطبيعية (عبدالله الغامدي، ٢٠٠١)، الكشف عن الفروق في أبعاد مفهوم الذات (فهد الدليم، ٢٠٠٥)، التعرف على الفرق بين المتفوقين دراسياً والعاديين في كل من التفكير ومفهوم الذات ودافعية الانجاز (غرم الله الغامدي، ٢٠٠٩).
٢. تناول القليل منها فعالية بعض البرامج الإرشادية في تنمية مفهوم الذات لدى المراهقين العاديين كتأثير البرامج التدريبية على مفهوم الذات حيث أظهرت فاعليتها في تطوير مفهوم الذات من خلال تقديم أنشطة وتدريبات للطلاب بدروس خاصة منفصلة عن المنهج الدراسي (كامل عباس، ٢٠٠٦)، التعرف علي فاعلية برنامج مقترح باللعب في رفع مؤشرات مفهوم الذات لدى الأطفال (آمنة زقوت وعايدة صالح، ٢٠٠٩).

دراسات تناولت مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم

استهدفت الدراسات التي تناولت مفهوم الذات عند ذوي صعوبات التعلم ومن ثم تضمنت مجموعة متنوعة من الأهداف وذلك فيما يلي:

١. تقويم الذات لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم (Montgomery, 1994)، بحث العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي (Costes & Chelder, 1994)، التعرف على الخصائص السلوكية الشائعة وكذلك التعرف على مفهوم الذات ومركز التحكم الداخلي والخارجي لدى هؤلاء الأطفال (أحمد عواد ومحمود سالم، ١٩٩٤)، مقارنة مفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم (زيدان السرطاوي، ١٩٩٦)، التعرف على الكفاءة الدراسية لدى مجموعات فرعية من الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومقارنة مفهوم الذات لدى تلك المجموعات الفرعية (Hagborg, 1996)، معرفة مستوى مفهوم الذات

العام لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم (Robinson, 1997)، التعرف على مفهوم الذات وعلاقته بالكلية والمستوى الدراسي (رسمية حنون، ٢٠٠١)، مساعدة الأطفال على فهم الصعوبات في ادراك مفهوم الذات والتمكين السيكولوجي (Lang, 2001)، معرفة تقديرات المعلمين والطلبة حول تقدير الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة (Humphray, 2002)، تأثير دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في النشاطات الأكاديمية وغير الأكاديمية في تطوير مفهوم الذات (Chang, 2002)، معرفة العلاقة بين مفهوم الذات وصعوبة القراءة (Meyer & Miriam, 2002)، التعرف على الفرق في مفهوم الذات بين العاديين وذوي صعوبات التعلم (Amy, 2003)، دراسة مفهوم الذات العام ومفهوم الذات الأكاديمي والكفاية الاجتماعية والمشكلات السلوكية (Dyson, 2003)، تحديد نسب انتشار مؤشرات صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بمكة المكرمة والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في مؤشرات صعوبات التعلم وبحث العلاقة بين وجود مؤشرات صعوبات التعلم لدى الطفل وبين مفهومه عن ذاته (أميرة بخش، ٢٠٠٦)، معرفة العوامل الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية المؤثرة في تشكيل مفهوم الذات (سامح محافظة وزهير الزغبي، ٢٠٠٧)، التعرف على مدى دلالة الفروق في أبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين (سلطان المياح، ٢٠٠٧)، الكشف عن الفروق بين الجنسين في درجة التفاؤل وأيضا تأثير التفاؤل على مفهوم ذات طفل ذوي صعوبة تعلم القراءة (كاميليا إبراهيم ومحمد البحيري، ٢٠٠٩).

٢. معرفة أثر البرنامج في تعزيز وتنمية مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Boskie, 1994)، التعرف على العوامل النفسية لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومعرفة فعالية البرنامج الإرشادي في التغلب على تلك الصعوبات (خيري حسين، ١٩٩٧)، معرفة أثر البرنامج في تعزيز وتنمية مفهوم الذات التعلم (Robinson, 1997)، تقصي فاعلية برنامج سلوكي معرفي في خفض قلق الاختبار وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي (Wachelka & Katz, 1999)، التعرف على تأثير البرنامج في تعديل مفهوم الذات في تطوير مفهوم الذات الايجابي لدى المتأخرين دراسياً وعلاقته بالتحصيل الدراسي (إبراهيم النقيثان، ٢٠٠٠)، تصميم برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الإيوائية (دراسة محمد عبد ربه (٢٠٠٠) ، محاولة التعرف على فاعلية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في زيادة فاعلية الذات والسلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتبين ارتباط ذلك بالتحصيل الدراسي (صبحي الكفوري، ٢٠٠١)، التحقق من فاعلية برنامج للأنشطة المدرسية في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم (سمية

طه، ٢٠٠٥)، التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي لخفض القلق وتحسين مفهوم الذات لدى عينة من المتلجلجين دراسة إيمان الكاشف (٢٠٠٥) ، دراسة (Bassi et. Al, 2007)، فاعلية برنامج قائم على تعزيز الأهداف والطموح والهوايات والاهتمامات في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي، تَبَيُن مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في تحسين مفهوم الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً (نفين عبدالصبور، ٢٠٠٨)، التحقق من فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات، لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية (مصطفى القمش وعدنان العضايلة وجهاد التركي، ٢٠٠٨)، بناء برنامج إرشاد جمعي وتقصي فاعليته في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات صعوبات التعلم (أمجد هياجنة وفتحية الشكيري، ٢٠١٣).

التعليق على نتائج دراسات مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم

بينت النتائج للدراسات السابقة التي تم تناولها ما يلي:

١. اهتمت ببعض سمات الشخصية مثل تكوين صورة سلبية وانخفاض مفهوم الذات والثقة بالنفس مثل دراسة (Montgomery, 1994).

٢. واهتم دراسات أخرى بدراسة الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبين ذويهم العاديين في كل من التحصيل الدراسي ومفهوم الذات مثل دراسة (Hagborg, 1996)، ودراسة (Merith, 1999)، ودراسة (Chang & South, 2003).

٣. تناول برامج إرشادية لمفهوم الذات كالدراسة الحالية والتي تشابهت بعضاً منها في تناولها لمرحلة المراهقة كدراسة إبراهيم النقيثان (٢٠٠٠) ، دراسة إيمان الكاشف (٢٠٠٥)، ، دراسة (Bassi et al, 2007)، دراسة آمنة زقوت وعايدة صالح (٢٠٠٩)، دراسة أمجد هياجنة وفتحية الشكيري (٢٠١٣)، واختلفت بعض الدراسات عن الدراسات في عينة الدراسة حيث تناولت أطفال المدرسة الابتدائية كدراسة محمد عبد ربه (٢٠٠٠)، كما توجد بعض الدراسات التي تناولت مفهوم الذات وعلاقته ببعض المتغيرات والتي تشابهت مع الدراسة الحالية في تناولها لمفهوم الذات، واختلفت معها في تناولها علاقة مفهوم الذات ببعض المتغيرات كدراسة رسمية حنون (٢٠٠١)، ودراسة فايز الأسود (٢٠٠٣).

٤. أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود علاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي (Costes & Chelder, 1994)، التي قارن فيها التأثير الدال لمفهوم الذات مقارنة بنسب الذكاء على التحصيل الأكاديمي الناجح، وأظهرت نتائج الدراسة أن لمفهوم الذات تأثيراً سببياً على صعوبة

التعلم مقارنة بتأثير نسب الذكاء، أما مفهوم الذات السلبي فإن هناك عوامل عدة تؤدي إلي حمل الفرد مفهوماً سلبياً لذاته منها النبذ وعدم المحبة التي يبديها الوالدان.

٥. اهتمت بعض الدراسات بتقديم برامج علاجية انعكس أثرها على مفهوم الذات (Boskie, 1994)، (Wachelka & Katz, 1999)، (صبحي الكفوري، ٢٠٠١)، (سمية طه، ٢٠٠٥)، (نفين عبدالصبور، ٢٠٠٨)، (مصطفى القمش وعدنان العضايلة وجهاد التركي، ٢٠٠٨)، (أمجد هياجنة وفتحية الشكيري، ٢٠١٣).

٦. بينت دراسة (Amy, 2003) وجود فروق بين الطلاب العاديين في الناحية العقلية والدراسية.

٧. يتضح من الدراسات السابقة أن مفهوم الذات لدى فئة ذوي صعوبات التعلم يتميز بالتدني والسلبية مقارنة بأقرانهم العاديين. توجد عوامل مؤثرة في مفهوم الذات لدى هذه الفئة مثل المعلمين والوالدين وجماعة الرفقاء، كما أن فكرة التلميذ السلبية عن ذاته تؤثر على أدائه الأكاديمي حيث أظهرت نتائج دراسة تأثير الإرشاد الجماعي والفردي على مفهوم الذات، حيث أظهرت نتائج الدراسات تأثير الإرشاد الجماعي والفردي على تحسين مفهوم الذات لدى فئة ذوي صعوبات التعلم (خيري حسين، ١٩٩٧).

دراسات تناولت مفهوم الذات لدى الموهوبين

استهدفت الدراسات والبحوث التي تناولت مفهوم الذات عند الموهوبين ومن ثم تضمنت مجموعة متنوعة من الأهداف وذلك فيما يلي:

١. معرفة مفهوم الذات للموهوبين من المراهقين في برنامج جماعي كما في دراسة (Wright & Lerous, 1997).

٢. التعرف على مفهوم الذات بين الشباب الموهوبين كما في دراسة (Lewis & Knight, 2000).

٣. الكشف عن مدى واتجاه الفروق بين المتفوقات عقلياً مرتفعات التحصيل الدراسي عن الطالبات المتفوقات عقلياً منخفضات التحصيل الدراسي في أبعاد مفهوم الذات العام ومفهوم الذات الأكاديمي كما في دراسة (عائشة الشامسي، ٢٠٠٥).

التعليق على النتائج

١. دراسة (Wright & Lerous, 1997) بينت تحسناً في مفهوم الذات، وفي المقابلات أشارت النتائج أن المتعلمين يشعرون بالفرح والسرور لكونهم مع مجموعة من الموهوبين.

٢. معرفة مفهوم الذات للموهوبين من المراهقين في برنامج جماعي (Wright & Lerous, 1997)، التعرف على الأطفال الموهوبين ذوي التفريط التحصيلي والأسباب الكامنة وراء

حدوث هذا التفريط، مع إيجاد وسيلة مناسبة لتنمية دافعية الإنجاز وتقدير الذات (غادة جاد الرب، ٢٠٠٥)، فعالية برنامج إرشادي في تنمية مفهوم الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة المتفوقين عقلياً (يحيى العسيري، ٢٠٠٦).

تعقيب على المحور الثاني

استهدفت الدراسات والبحوث التي تناولت فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ومن ثم تضمنت مجموعة متنوعة من الأهداف وذلك فيما يلي:

التعرف على الخصائص المميزة للطلاب دراسة صعوبات التعلم الأكاديمية باللغة العربية لدى الطلبة الأذكياء (مازن الدبس، ٢٠٠٠)، تشخيص وعلاج مشكلات الكتابة للطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم (Elizabeth Nielsen, 2002)، التعرف على مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقلياً (تغريد السيد، ٢٠٠٣)، التعرف على المشكلات السلوكية لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ومقارنتها بمشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Kokot, Shirley, 2003)، مشاركة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في أنشطة المدرسة وأعمالها المختلفة (Lovett &Benjamin, 2006)، التعرف على السمات الإبداعية للموهوبين من ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة (هند محمد، ٢٠٠٦)، معرفة أثر الإرشاد الجماعي على الطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم (Karen Kennedy, 2002)، استقصاء أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج حل المشكلات الابداعي في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (زين عبادي، ٢٠٠٨)، التحقق من مدى فاعلية برنامج قائم على فنيات تنظيم الذات في تنمية التحصيل ودافعية الانجاز (حنان ومحمد عبدالرازق، ٢٠٠٩).

عرض الدراسات السابقة التي تناولت برامج إرشادية وتدريبية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم دفع الباحثة إلى إجراء الدراسة الحالية مع فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، لمساعدتهم في تنمية مفهوم الذات لديهم خاصة في مرحلة المراهقة المبكرة، كونها تتميز بمتغيرات نفسية سريعة تحتاج إلى صقل الشخصية لديهم.

تعقيب على المحور الثالث

استهدفت الدراسات التي تناولت دور السيكودراما مع فئة المراهقين ومن ثم تضمنت مجموعة متنوعة من الأهداف وذلك فيما يلي:

تناولت بعض الدراسات السابقة التعرف على فعالية السيكودراما في معرفة أثر برنامج إرشادي في الدراما النفسية في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة وخفض التوتر (أحمد الشيخ علي، ٢٠٠٠)، مدى فعالية برنامج مقترح في السيكودراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية (أمجد جمعة،

٢٠٠٦)، التعرف على أثر أسلوب السيكودراما في خفض الغضب (حامد ريشان وطارق العذاري، ٢٠١٢)، فاعلية برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات السيكودراما في التخفيف من الضغط النفسي (حنان المالكي، ٢٠١٣).

التعليق على نتائج دراسات السيكودراما

استهدفت الدراسات التي تناولت دور السيكودراما مع فئة صعوبات التعلم، ومن ثم تضمنت مجموعة متنوعة من الأهداف وذلك فيما يلي:

تناولت بعض الدراسات والبحوث السابقة التعرف على فعالية السيكودراما في معرفة فائدة بعض الفنيات السيكودرامية في التعرف على فعالية السيكودراما في خفض حدة النشاط الحركي الزائد (عادل غنايم، ٢٠٠١)، استكشاف تأثيرات العلاج الفردي بالدراما مع طفل تم تشخيصه على أنه من ذوي صعوبات تعلم (دراسة حالة) (Armstrong, 2002)، معرفة تبين مدى فاعلية السيكودراما في تنمية مهارات التواصل (سليمان رجب، ٢٠٠٦)، بناء برنامج تدريبي قائم على السيكودراما وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (منيرة المصبحين، ٢٠٠٧)، استقصاء فاعلية برنامج تدريبي قائم على السيكودراما في خفض المشكلات السلوكية والانفعالية (عبداللطيف الرمامنة، ٢٠١٢)، خفض اضطراب الانتباه وعلاقته بمستوى القلق الاجتماعي (لمياء بيومي وسليمان عبدالواحد، ٢٠١٣).

أظهرت برامج السيكودراما السابقة من خلال نتائجها الآتي:

١. دور السيكودراما في تنمية الكفاءة الذاتية (أحمد الشيخ علي، ٢٠٠٠)، للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية (أمجد جمعة، ٢٠٠٦)، وفي خفض الغضب (حامد ريشان وطارق العذاري، ٢٠١٢)، وخفض مستوى القلق والافكار اللاعقلانية (رامي عبداللطيف ، ٢٠١٣) والتخفيف من الضغط النفسي (حنان المالكي، ٢٠١٣).
٢. البرامج السابقة التي ذُكرت استهدفت في أغلبها تلاميذ المرحلة الابتدائية.
٣. دور السيكودراما في تنمية ثقة الفرد بنفسه وتحسين استبصاره بإمكانياته وتبنيه لمفهوم لذاته وتخليه عن الأفكار السلبية (أفكار الفشل الداخلية) وسعيه للنجاح (Armstrong, 2002)، (رامي عبداللطيف، ٢٠١٣)، تنمية مهارات التواصل (سليمان رجب، ٢٠٠٦)، تنمية مهارات التفكير الابداعي (منيرة المصبحين، ٢٠٠٧)، كما تبين تأثير السيكودراما في خفض حدة النشاط الحركي الزائد (عادل غنايم، ٢٠٠١)، خفض المشكلات السلوكية والانفعالية (عبداللطيف الرمامنة، ٢٠١٢)، خفض اضطراب الانتباه وعلاقته بمستوى القلق الاجتماعي (لمياء بيومي وسليمان عبدالواحد، ٢٠١٣).

تعقيب عام للباحثة

ومن خلال التعقيب على الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

١. يتضح من الدراسات السابقة أن مفهوم الذات يعمل كقوة دافعة للسلوك، حيث أن ذوي مفهوم الذات الإيجابي لديهم القدرة على مواقف الحياة المختلفة، بينما ذوي مفهوم الذات السلبي لديهم شعور بالعجز والفشل والتخاذل.

٢. إمكانية تكوين مفهوم ذات إيجابي من خلال بعض البرامج الإرشادية والعلاجية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم لاكتشاف قدراتهم ووضع الأهداف المناسبة لهم لكي يلبوا احتياجاتهم المتنوعة.

٣. تناولت العديد من البحوث والدراسات السابقة مفهوم الذات لدى فئات ذوي صعوبات التعلم والموهوبين والمراهقين وربطت بشكل واضح بين الصحة النفسية والتوافق الاجتماعي والنفسي من ناحية ومفهوم الذات الإيجابي من ناحية أخرى، كما اهتمت بتحديد مفهوم الذات لدى الطلبة في جميع المراحل التعليمية وخصوصاً مرحلة التعليم الابتدائي.

٤. عالجت الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال مفهوم الذات مجموعة من المتغيرات الهامة مثل الجنس، الكلية، الأداء الأكاديمي.

٥. انصبت العديد من البحوث والدراسات السابقة على بحث فعالية السيكودراما في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل، التوافق النفسي بينما لم توجد دراسة واحدة تناولت فعالية السيكودراما في تنمية مفهوم الذات لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٦. إن الدراسات السابقة تؤكد على أهمية دراسة الخصائص النفسية لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث تنعكس هذه الخصائص على شخصيتهم نتيجة الفشل المتكرر، والإحباط، ونتيجة لذلك تحدث اضطرابات نفسية تزيد من إحساسهم بالفشل والعجز وعدم الثقة في ذواتهم وتكوين مفهوماً متدنياً عن ذواتهم، كما يؤثر مفهوم الذات في التحصيل الأكاديمي والناتج الابداعي لدى تلك الفئة.

٧. استفادت الباحثة من تلك الدراسات فائدة كبيرة في التعرف على مجموعة من الجوانب الهامة مثل المنهج العلمي، الأدوات والمقاييس المستخدمة، الأساليب الاحصائية.

٨. توجد ندرة في البرامج الإرشادية المقدمة لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، كذلك لم توجد دراسة بحثت فعالية السيكودراما في تنمية مفهوم الذات لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

فروض الدراسة

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الإرشادية في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي السيكودرامي على مقياس مفهوم الذات لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على درجة مفهوم الذات للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بين الذكور والإناث بعد تطبيق البرنامج الإرشادي السيكودرامي.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي.

الفصل الرابع
منـهج الدراسة واجراءاتـها

تمهيد

أولاً: منـهج الدراسة

ثانياً: محددات الدراسة

ثالثاً: أدوات الدراسة

رابعاً: اجراءات الدراسة

خامساً: الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة

سادساً: المعوقات التي اعترضت تطبيق البرنـامج

الفصل الرابع

منهج الدراسة واجراءاتها

تمهيد

تناولت الباحثة في هذا الفصل المنهج المستخدم في الدراسة الحالية، وعينة وأدوات الدراسة، وأيضاً اجراءاتها والأساليب الإحصائية التي استخدمتها الباحثة في معالجة البيانات، وفيما يلي عرض لذلك:

أولاً: منهج الدراسة

تعتمد الدراسة الراهنة على المنهج شبه التجريبي، باعتبارها تجربة هدفها التعرف على فعالية برنامج إرشادي باستخدام السيكودراما **(كمتغير مستقل)** في تنمية مفهوم الذات **(كمتغير تابع)** لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، إذ يناسب ذلك المنهج طبيعة تلك الدراسة كما هو موضح في جدول (٢).

جدول (٢): منهج الدراسة

مجموعة الدراسة	القياس القبلي	المعالجة التجريبية	القياس البعدي	القياس التتبعي
المجموعة التجريبية ن = ١٦	مقياس مفهوم الذات	برنامج إرشادي باستخدام السيكودراما	مقياس مفهوم الذات	مقياس مفهوم الذات

ثانياً: محددات الدراسة

اعتمدت الدراسة على المحددات الآتية:

عينة الدراسة

تم اختيار العينة الأساسية من (٢٥٠) تلميذاً وتلميذة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٣) و(١٤) سنة، بمتوسط ١٣,٥ سنة وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠١٤-٢٠١٥ بمدرسة الجمهورية الاعدادية بأسوان، لتحديد التلاميذ المنخفضين في مفهوم الذات، ثم تم تطبيق مقياس تشخيص خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وذلك بهدف استخراج تلاميذ هذه الفئة، كذلك تم تطبيق مقياس الأنشطة الابتكارية. وقد تمثلت عينة الدراسة المبدئية من (٢٠) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من مدرسة الجمهورية الإعدادية، ثم تم اختيار العينة النهائية والتي بلغ قوامها (١٦) تلميذاً وتلميذة: (٨) ذكور و(٨) إناث، حيث تمت المجانسة بين أفراد العينة من حيث العمر الزمني، مستوى الذكاء، المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة المصرية.

شروط اختيار العينة

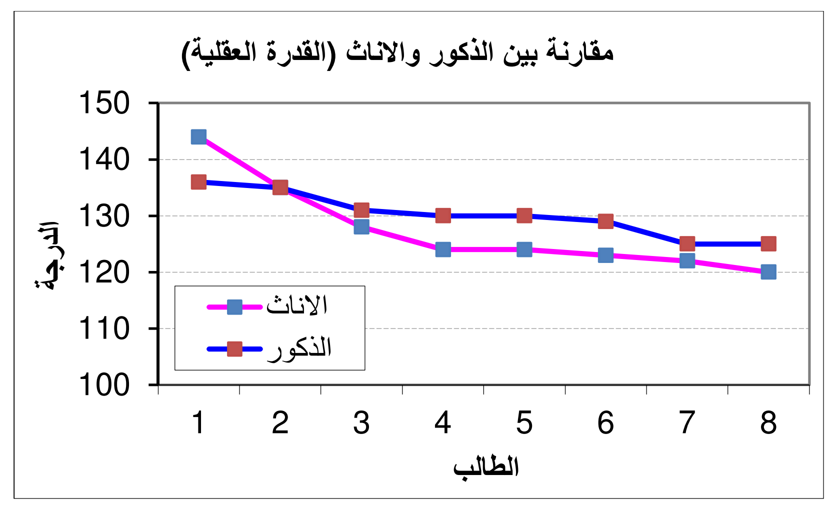
١. عمر التلميذ يتراوح بين (١٣,٥) و(١٤,٥) سنة (راعت الباحثة فاصل زمني لتحديد العينة).
٢. ألا تقل نسبة الذكاء عن (١٢٠) في اختبار القدرة العقلية (إعداد: فاروق موسى، ٢٠٠٤).
٣. يكون من ذوي مفهوم الذات المنخفض على مقياس Tancy لمفهوم الذات (إعداد: Fitts، ١٩٨٥).
٤. يحصل على درجة مرتفعة في مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (إعداد: نبيل شرف الدين، ٢٠٠٨).
٥. يحصل على درجة عالية في مقياس الأنشطة الابتكارية (إعداد: مجدي الدسوقي، ٢٠٠٨).
٦. يشخص من قبل المعلمين بصعوبات تعلم، ووقوعه في الإرباعي الأدنى والمتوسط من درجات التحصيل في الاختبارات الشهرية.
٧. يشخص بأنه موهوب في أحد المجالات الأتية من قبل المعلمين (أنشطة فنية – أنشطة موسيقية – أنشطة رياضية).

تكافؤ عينة الذكور مع عينة الإناث

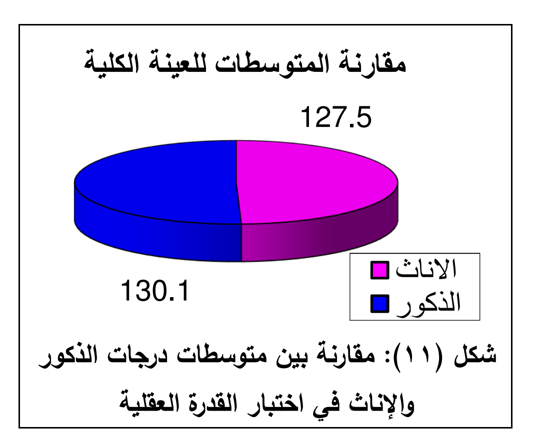
قامت الباحثة بتطبيق اختبار القدرة العقلية (١٢–١٤) من إعداد فاروق موسى، لكي يُستبعد من قل ذكائه عن (١٢٠) درجة وكانت درجات التلاميذ كما في الجدول التالي وشكل (١٠) – (١٢).

جدول (٣): درجات التلاميذ بعد تطبيق اختبار القدرة العقلية

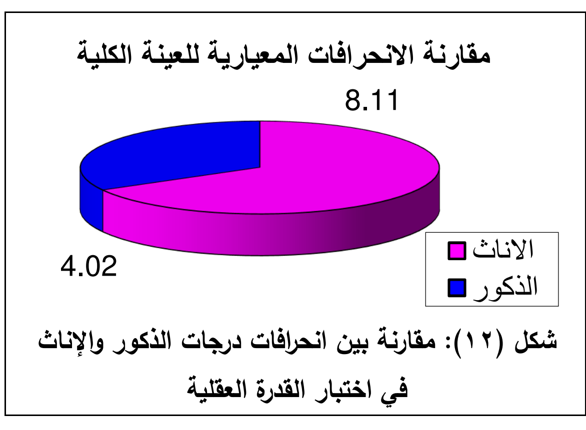
م	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	المتوسط	الانحراف المعياري
الإناث	١٣٥	١٣٥	١٢٨	١٢٤	١٢٤	١٢٣	١٢٢	١٢٠	١٢٧,٥	٨,١١
الذكور	١٣٦	١٣٥	١٣١	١٣٠	١٣٠	١٢٩	١٢٥	١٢٥	١٣٠,١٣	٤,٠٢



شكل (١٠): مقارنة بين درجات الذكور والإناث في اختبار القدرة العقلية



شكل (١١): مقارنة بين متوسطات درجات الذكور والإناث في اختبار القدرة العقلية



شكل (١٢): مقارنة بين انحرافات درجات الذكور والإناث في اختبار القدرة العقلية

ثم تم عمل اختبار Mann-Whitney علي عينتي الذكور والإناث بالنسبة للقدرة العقلية وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (٤): نتيجة تطبيق اختبار Mann-Whitney على عينتي الذكور والاناث بالنسبة للقدرة العقلية

م	ذكور	رتبة	إناث	رتبة
١	١٣٦	١٥	١٤٤	١٦
٢	١٣٥	١٣,٥	١٣٥	١٣,٥
٣	١٣١	١٢	١٢٨	٨
٤	١٣٠	١٠,٥	١٢٤	٤,٥
٥	١٣٠	١٠,٥	١٢٤	٤,٥
٦	١٢٩	٩	١٢٣	٣
٧	١٢٥	٦,٥	١٢٢	٢
٨	١٢٥	٦,٥	١٢٠	١
مجموع الرتب		**٨٣,٥**		**٥٢,٥**

$ن_{١}$ = ٨، $ن_{٢}$ = ٨ ، مج ب = ٨٣,٥.

$$ى = ن_1 \times ن_2 + \frac{ن_1 \left(ن_1 + 1\right)}{2} - مج\ ب$$

ي المحسوبة = ١٦,٥، ي الجدولية = ١٣ (جدول ١٥٣، فؤاد البهي السيد، ١٩٧٨: ٣٥٦)، مما يوضح أن ي المحسوبة > الجدولية.

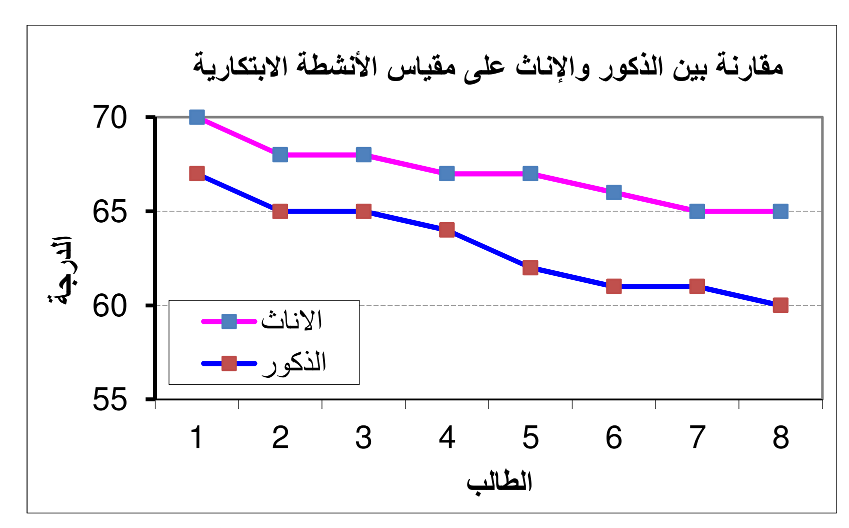
الفروق غير دالة بالنسبة لاختبار الذكاء بين عينة الذكور وعينة الإناث وعليه فلا توجد فروق دالة إحصائية بين عينة الذكور وعينة الإناث على اختبار القدرة العقلية (إعداد: فاروق موسى)، أي أن المجموعتين متكافئتين في الذكاء.

التكافؤ في الابتكارية

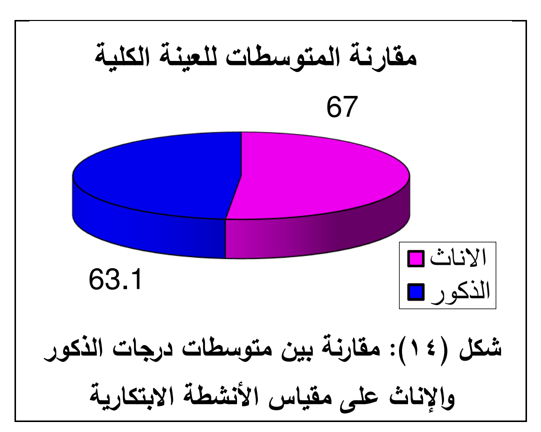
قامت الباحثة بتطبيق مقياس الأنشطة الابتكارية (إعداد: مجدي الدسوقي) لاختيار التلاميذ الأعلى في درجة الابتكارية وكانت درجات التلاميذ كما في الجدول التالي وشكل (١٣) – (١٥).

جدول (٥): درجات التلاميذ على مقياس الأنشطة الابتكارية

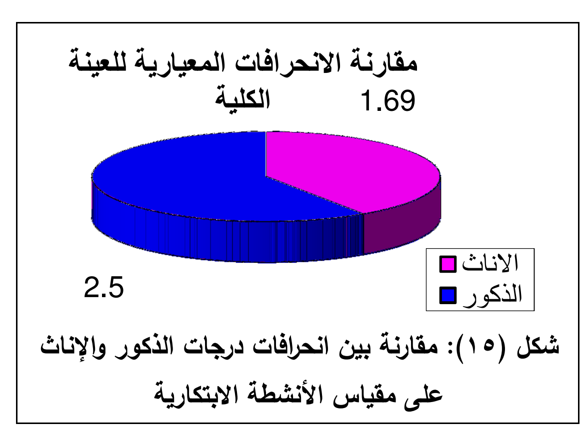
م	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	المتوسط	الانحراف المعياري
الإناث	٧٠	٦٨	٦٨	٦٧	٦٧	٦٦	٦٥	٦٥	٦٧	١,٦٩
الذكور	٦٧	٦٥	٦٥	٦٤	٦٢	٦١	٦١	٦٠	٦٣,١٣	٢,٤٧



شكل (١٣): مقارنة بين درجات الذكور والإناث على مقياس الأنشطة الابتكارية



شكل (١٤): مقارنة بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الأنشطة الابتكارية



شكل (١٥): مقارنة بين انحرافات درجات الذكور والإناث على مقياس الأنشطة الابتكارية

التكافؤ في مفهوم الذات

كانت الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة (ذكور وإناث) في اختبار القياس القبلي لمفهوم الذات كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (٦): درجات التلاميذ على مقياس مفهوم الذات

م	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	المتوسط	متوسط العينة
الإناث	٢٦٨	٢٧٠	٢٧٠	٢٧٧	٢٧٧	٢٧٨	٢٧٨	٢٧٩	٢٧٤,٦٣	٢٧٤,٧٥
الذكور	٢٧١	٢٧٢	٢٧٣	٢٧٣	٢٧٦	٢٧٧	٢٧٧	٢٨٠	٢٧٤,٨٨	

من الجدول السابق يتضح أن متوسط درجة مفهوم الذات لعينة الذكور هي ٢٧٤,٨٨ ومتوسط درجة عينة الإناث ٢٧٤,٦٣ ومتوسط درجة عينة مفهوم الذات للعينة الكلية هي ٢٧٤,٧٥.

لكي يتم التحقق من تكافؤ كل من عينة الذكور الاناث بالنسبة للتطبيق القبلي لاختبار مفهوم الذات، استخدمت الباحثة اختبار (Mann–Whitney) لحساب دلالة الفروق بين عينتي الذكور والاناث كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (٧): نتيجة تطبيق اختبار Mann–Whitney على عينتي الذكور والاناث بالنسبة للتطبيق القبلي لاختبار مفهوم الذات

م	الذكور	الرتبة	الإناث	الرتبة
١	٢٧١	٤	٢٦٨	١
٢	٢٧٢	٥	٢٧٠	٢,٥
٣	٢٧٣	٦,٥	٢٧٠	٢,٥
٤	٢٧٣	٦,٥	٢٧٧	١٠,٥
٥	٢٧٦	٨	٢٧٧	١٠,٥
٦	٢٧٧	١٠,٥	٢٧٨	١٣,٥
٧	٢٧٧	١٠.٥	٢٧٨	١٣,٥
٨	٢٨٠	١٦	٢٧٩	١٥
مجموع الرتب		٦٧		٦٩

ن$_١$ = ٨، ن$_٢$ = ٨، مج ب = ٦٩، ي المحسوبة = ٣١، ي الجدولية = ١٣ (جدول ١٥٣، فؤاد البهي السيد، ١٩٧٨، ص ٣٥٦)، مما يوضح أن ي المحسوبة > الجدولية.

إذن الفروق غير دالة فلا توجد فروق بين عينتي الذكور والإناث في القياس القبلي لاختبار مفهوم الذات أي أن كلا المجموعتين متكافئتان، وذلك قبل تطبيق البرنامج الإرشادي (فؤاد البهي، ١٩٧٨: ٣٥٦).

تكافؤ عينة الدراسة في خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

كانت الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة (ذكور وإناث) في اختبار القياس القبلي لمقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (٨): درجات التلاميذ على مقياس الخصائص

م	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	المتوسط	متوسط العينة
الإناث	٣٠٩	٢٨٨	٢٧١	٢٧٠	٢٦٨	٢٦٦	٢٥٩	٢٦٢	٢٧٤,١٣	٢٧٤,٨٨
الذكور	٣٢٢	٢٨٠	٢٧٥	٢٦٩	٢٦٨	٢٦٨	٢٦٦	٢٥٧	٢٧٥,٦٣	

ومن الجدول السابق يتضح أن متوسط درجة خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لعينة الذكور هي ٢٧٥,٦٣ ومتوسط درجة عينة الإناث ٢٧٤,١٣ ومتوسط درجة العينة الكلية لمقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هي ٢٧٤,٨٨.

لكي يتم التحقق من تكافؤ كل من عينة الذكور وعينة الاناث بالنسبة للتطبيق القبلي لمقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، استخدمت الباحثة اختبار (Mann–Whitney) لحساب دلالة الفروق بين عينتي الذكور والإناث كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (٩): اختبار Mann–Whitney على عينة الذكور والإناث للتطبيق القبلي لمقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

م	الذكور	الرتبة	الإناث	الرتبة
١	٣٢٢	١٦	٣٠٩	١٥
٢	٢٨٠	١٣	٢٨٨	١٤
٣	٢٧٥	١٢	٢٧١	١١
٤	٢٦٩	٩	٢٧٠	١٠
٥	٢٦٨	٧	٢٦٨	٧
٦	٢٦٨	٧	٢٦٦	٤,٥
٧	٢٦٦	٤,٥	٢٥٩	٢
٨	٢٥٧	١	٢٦٢	٣
مجموع الرتب		٦٩,٥		٦٦,٥

$ن_{١}$ = ٨، $ن_{٢}$ = ٨، مج ب = ٦٩,٥، ي المحسوبة = ٣٠,٥، ي الجدولية = ١٣ (جدول ١٥٣، فؤاد البهي السيد، ١٩٧٨، ص ٣٥٦)، مما يوضح أن ي المحسوبة > الجدولية.

إذن الفروق غير دالة فلا توجد فروق بين عينتي الذكور والإناث في القياس القبلي لمقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، أي أن المجموعتين متكافئتين قبل تطبيق البرنامج الإرشادي (فؤاد البهي، ١٩٧٨: ٣٥٦).

ثالثاً: أدوات الدراسة

اشتملت الدراسة الحالية على الأدوات التالية:

١. **أدوات ضبط العينة**

أ- مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة المصرية (إعداد: معمر نواف الهوارنة، ٢٠٠٠).

ب- اختبار القدرة العقلية (إعداد: فاروق عبدالفتاح، ٢٠٠٤).

ج- اختبار الأنشطة الابتكارية لتورنس (ترجمة مجدي حبيب، ٢٠٠٨).

د- استمارة البيانات الشخصية (إعداد: الباحثة).

٢. **أدوات سيكومترية**

أ- مقياس مفهوم الذات (اعداد: Fitts وترجمة وتقنين فرج وكامل (١٩٩٨) الطبعة الثانية).

ب- مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (إعداد: نبيل شرف الدين، ٢٠٠٣).

ج- استمارة تشخيص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (إعداد: الباحثة).

٣. **أداة إرشادية:** البرنامج الإرشادي السيكودرامي لتنمية مفهوم الذات (إعداد: الباحثة).

استمارة البيانات الشخصية (إعداد: الباحثة)

استمارة بيانات عامة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة). استخدمت الباحثة هذه الاستمارة بهدف ضبط العينة في الدراسة الحالية، وهى تمثل مجموعة من البيانات تتعلق بالآتي:

أ- **التلميذ:** تحتوي على اسمه، واسم مدرسته، وعمره الزمني، وعدد أفراد الأسرة، وجنسه وترتيبه، ودرجة صعوبته التعليمية، وموهبته.

ب- **الوالدين:** وجود صعوبة تعلم لدى أحد الوالدين، تبين معيشة الوالدين مع التلميذ في المنزل، أو (زواج – وفاة) أحدهما.

ج- **الأخوة:** تحتوي على عدد الأخوة ومدى وجود صعوبات تعلم أو موهبة لديهم.

مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي (إعداد: معمر نواف الهوارنة).

الهدف من المقياس: قياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة؛ لما لهذا المستوى من تأثير واضح على كثير من المتغيرات النفسية والتربوية والاجتماعية، التي تحتاج إلى قياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة بشكل مباشر كونه يمثل متغير مستقل أو تابع، وهناك بعض الدراسات التي تحتاج إلى ضبط المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة كونه يمثل متغير خارجي أو دخيل، في هذه الحالة لابد من ضبط هذا المتغير؛ لكي لا يؤثر على المتغير المستقل والمتغير التابع.

وصف المقياس: يتكون المقياس من (٥٥) سؤالاً: (٢٦) سؤالاً لقياس المستوى الثقافي و(٢٩) سؤالاً لقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي، وتتم الإجابة عن الأسئلة التي تقيس المستوى الاقتصادي الاجتماعي بطريقة التكملة، أما الأسئلة التي تقيس المستوى الثقافي فتتم الإجابة عليها بطريقة (دائماً، أحياناً، نادراً)، ما عدا السؤال الأول الخاص بالمستوى التعليمي للوالدين فتتم الإجابة عليه بطريقة الاختيار من متعدد. ويتكون المستوى الثقافي للأسرة من المستوى التعليمي للوالدين، ويقسم المستوى التعليمي إلى (١٠) مستويات فرعية وضعت على مقياس نقط يتدرج من (٢) إلي (٢٠) درجة، ويعطى للمستوى الأول درجتان والمستوى الثاني أربع درجات والمستوى الثالث ست درجات، ويعطى الفرد الدرجة المقابلة لمستوى التعليم، ويتكون المستوى الثقافي من الاهتمامات الثقافية التي تمارسها وتقوم بها الأسرة من نشاطات وهوايات وشراء كتب ومجلات وصحف ومتابعتها للقضايا والبرامج الثقافية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية المحلية والعالمية. أما المستوى الاقتصادي الاجتماعي فيتكون من متوسط دخل الفرد، ويحسب بقسمة اجمالي ما تنفقه الأسرة شهرياً على عدد أفراد الأسرة.

صدق المقياس (صدق المحتوى): تم عرض مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة في صورته المبدئية على مجموعة من الأساتذة المحكمين والمتخصصين في مجال علم النفس والتربية، بغرض تحديد مدى دقة عبارات المقياس في التعبير عن المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة، ومدى وضوح العبارات من حيث الصياغة، وبعد استطلاع آراء السادة المحكمين تم تعديل بعض العبارات.

ثبات المقياس: تم استخدام أكثر من طريقة لحساب ثبات المقياس.

١. **طريقة اعادة الاختبار (Test-Retest):** حيث تم تطبيق المقياس على (٣٠) أسرة من الأسر المصرية، ثم إعادة التطبيق مرة أخرى على نفس المجموعة بفاصل زمني قدره أسبوعان، وبحساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني يتم الحصول على معامل ثبات درجات المقياس بطريقة "بيرسون"، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٠): ثبات مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي بطريقة إعادة الاختبار

أبعاد المقياس	معامل الارتباط (ر)	مستوى الدلالة
المستوى الثقافي	٠,٩٥ **	٠,٠١
المستوى الاقتصادي الاجتماعي	٠,٨٩**	٠,٠١
المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي	٠,٩٢ **	٠,٠١

يتضح من نتائج الجدول (١٠) أن معاملات الارتباط جيدة ودالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يعد مؤشراً جيداً على أن المقياس بأبعاده على قدر مناسب ومرتفع من الثبات بطريقة إعادة الاختبار.

٢. **طريقة الاتساق الداخلي:** تم القيام بحساب الاتساق الداخلي لمقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة على مجموعة من أسر أطفال عينة التقنين، وكانت مكونة من (٣٠) أسرة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسر على كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح نتائج ثبات مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة بطريقة الاتساق الداخلي.

جدول (١١) ثبات مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة بطريقة الاتساق الداخلي

أبعاد المقياس	المستوى الثقافي	المستوى الاقتصادي الاجتماعي	المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي
المستوى الثقافي	١	٠,٤٩ **	٠,٨٩**
المستوى الاقتصادي الاجتماعي	٠,٤٩ **	١	٠,٨٣**
المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي	٠,٨٩**	٠,٨٣**	١

يلاحظ من خلال استعراض نتائج الجدول (١١) ارتفاع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مستوى من مستويات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ودالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا مؤشر جيد لثبات مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة بطريقة الاتساق الداخلي. وهذا دليل على تجانس أفراد الدراسة الحالية في المستوى الاجتماعي، وهذا يشير إلى أن أفراد المجموعة التجريبية متجانسة في المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي. وبناء على ذلك فإن أي فروق بين القياسين القبلي والبعدي في درجات المتغير التابع (فهوم الذات) يمكن أن يرجع إلى فاعلية المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي السيكودرامي) المستخدم في الدراسة الحالية وذلك بعد تطبيق البرنامج.

اختبار القدرة العقلية (إعداد: فاروق عبدالفتاح موسى)

صمم هذا الاختبار لقياس مظاهر القدرة العقلية للنجاح في العمل المدرسي، وتفسير درجات الأفراد كمقياس للقدرة العقلية العامة، حيث أن النتائج التي نحصل عليها من تطبيق واحد لهذا الاختبار تعد مؤشراً على مستوى قدرة الطفل النمائية وتستخدم في تقرير الذكاء العام أو القدرة العقلية العامة للأفراد بعد تحويل الدرجة الخام التي يحصلون عليها في الاختبار إلى نسبة الذكاء الانحرافية، ويتضمن الاختبار ما يلي:

١. **القدرة اللغوية:** المرادف – العكس – معنى المفهوم – تمييز المفهوم واستخدامه.

٢. **القدرة العددية:** العمليات الحسابية الأربعة – علاقة الأعداد ببعضها في مسألة تتضمن اللغة – الاستدلال الحسابي.
٣. **القدرة المكانية:** تمييز الأشكال – وضع الأشكال – علاقة الأشكال ببعضها – مقارنة الأشكال – حجوم الأشكال.
٤. **الاستدلال:** الحسابي واللغوي والمكاني.
٥. **إدراك العلاقات:** بين الألفاظ والأعداد والأشكال.

أسئلة الاختبارات

اشتقت أسئلة اختبارات القدرة العقلية للمستويات من (٩) إلى (١١) سنة، (١٢) إلى (١٤) سنة، (١٥) إلى (١٧) سنة من أسئلة اختبارات (The Henmon – Nelson Tests of Mental Ability, 1973) لمستويات الصفوف (٣) إلى (٦)، (٧) إلى (٩)، (١٠) إلى (١٢)، وقد تم تعريب فقرات هذه الاختبارات مع ما يتلاءم مع المفاهيم العربية المألوفة في البيئة العربية.

العينة: تضمنت عينة التقنين (١٠٦٣٢) فرداً من البنين والبنات في الصفوف من الرابع الابتدائي حتى الثالث الثانوي. طبق اختبار المستوى (٩) إلى (١١) سنة على تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وطبق اختبار المستوى (١٢) إلى (١٤) سنة على تلاميذ الصفوف الأول والثاني والثالث الاعدادي، وطبق اختبار المستوى (١٥) إلى (١٧) سنة على طلاب الصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي. وحتى تكون العينة ممثلة للمجتمع المصري تم اختيار أفراد العينة من المدن (عدة أحياء من القاهرة والجيزة) والريف (مدن الزقازيق وبنها وشيبن الكوم والقرى المحيطة بكل منها)، وأفراد العينة من مستويات اقتصادية واجتماعية وثقافية مختلفة.

وقد قام معد الاختبار بحساب الثبات للاختبار عن طريق (انظر جدول ١٢):

١. حساب معامل ثبات الأسئلة المفردة لكل مستوى.
٢. حساب معامل ثبات الاختبار ككل بطريقة التجزئة النصفية.
٣. حساب معاملات ثبات الاختبارات بتطبيق معادلة Spearman – Brown ثم تصويب النتائج.

جدول (١٢): معاملات ثبات اختبارات القدرة العقلية

المستوى بالسنوات	عدد أفراد العينة	متوسط الدرجات الخام	الانحراف المعياري	معامل الثبات قبل التصحيح	معامل الثبات بعد التصحيح
٩- ١١	٣٢٤٥	٣٢,١٤	١١,٦٣	٠,٨٨٤	٠,٩٣٨
١٣-١٤	٣٨٩٣	٤٠,٦٧	١٣,٤٣	٠,٩٠٥	٠,٩٥٠
١٥-١٧	٣٤٩٤	٥١,١٢	١٢,٣٣	٠,٩١٦	٠,٩٦٥

كذلك فقد قام بحساب الصدق من خلال حساب معامل الارتباط الثنائي الأصيل لدرجات أسئلة الاختبارات (٠,٦٧)، أيضا قام بحساب صدق التمييز (جميع قيم التمييز دالة عند مستوى ٠,٠٥ أو ٠,٠١ وبالتالي جميع الأسئلة ذات تمييز دال). ويتم التصحيح بتحديد كل درجة خام لكل سنة من الأعمار (١٢) إلى (١٤) طبقاً لمعايير المقياس كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (١٣) معاملات صدق اختبارات القدرة العقلية

	اختبار الذكاء المصور	اختبار القدرات العقلية الأولية
اختبار القدرة العقلية ٩-١١ سنة	٠,٧٤	٠,٨٢
اختبار القدرة العقلية ١٢-١٤ سنة	٠,٨٠	٠,٨٨
اختبار القدرة العقلية ١٥- ١٧ سنة	٠,٧٦	٠,٨٧

أسباب استخدام الباحثة لهذا المقياس مع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

١. سهل التطبيق والتصحيح.
٢. لا يحتاج إلى وقت طويل في تطبيقه وتصحيحه.

قائمة الأنشطة الابتكارية (Torrance، ترجمة مجدي عبدالكريم حبيب، ٢٠٠٨)

صمم هذه القائمة Torrance (1969) للكشف عن مدى الأنشطة الابتكارية التي يقوم بها التلاميذ. وقد قام مجدي عبدالكريم، بترجمة هذه القائمة واعدادها على البيئة المصرية، وتشتمل هذه القائمة على (٨١) نشاطاً يتضمن بعض السلوكيات والتصرفات والأعمال التي تكشف عن وجود الابتكارية كظاهرة واضحة وملموسة في فنون اللغة وبعض الجوانب الاجتماعية والعلمية والفنية. وقد حرص Torrance عند وضعه للاختبار على أن تصف وحداته السلوك الاجرائي الذي يعكس وجود الأنشطة الابتكارية من خلال الجوانب الأتية:

١. **الجانب اللغوي:** ويشتمل على كتابة قصيدة شعرية أو مسرحية أو قصة، واستخدام قواميس للغة، وكشف أخطاء لغوية.
٢. **الجانب العلمي:** ويتضمن قراءة مجلة علمية أو كتاب علمي، التخطيط لتجربة علمية، تجميع صخور، حضور معرض علمي، القيام بطباعة صور فوتوغرافية، الاشتراك في مسابقة علمية، القيام بتقطير ماء، صناعة الحبر، استخدام مغناطيس، الاحتفاظ بكتاب علمي.
٣. **الجانب الفني:** ويتضمن الاشتراك في إدارة مسرحية، القيام بالتمثيل، تصميم مسرح الرسم بالألوان الزيتية أو المائية، النقش على الصابون أو الخشب، رسم نموذج لاختراع، تصميم آلة موسيقية، تصميمي اعلانات للمدرسة.

٤. **الجانب الاجتماعي:** ويتضمن الاشتراك في حل مشكلة مع زملاء آخرين، محاولة تحسين شيء ما في النادي أو المنزل، المساعدة في تنظيم معرض، المساهمة في معرض للعب الاطفال، القيام بلعبة جديدة وتعليمها للآخرين.

وتنتمي هذه القائمة الى الأدوات التي تقيس السلوك الابتكاري كما تعد من أسهل الطرق والأدوات للكشف عن درجة ابتكارية الطلاب من خلال مدخل السلوك الابتكاري.

استخدامات القائمة: يمكن استخدام هذه القائمة ضمن الوسائل التي تكشف عن الطلاب الموهوبين والمتفوقين، كما يمكن استخدامها ضمن برامج لتنمية الابتكارية عند الأطفال.

تصحيح الاختبار: إن جميع بنود القائمة في الاتجاه الموجب والدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص تساوي مجموع عدد مرات الاجابة بنعم. تشمل القائمة (٨١) بنداً، والدرجة الكلية لهذه القائمة هي (٨١) درجة.

تقنين القائمة (اعداد القائمة في الصورة العربية): قام الباحث – معد القائمة في الصورة العربية – بترجمة القائمة الى اللغة العربية، ثم عرض هذه الترجمة على ثلاثة محكمين من الأساتذة المتخصصين في اللغة الانجليزية. كما تم عرض القائمة على خمسة محكمين من أساتذة علم النفس المتخصصين في أبحاث الابتكارية، للتعرف على مدى ملائمة البنود لقياس الأنشطة الابتكارية وقد اتفق المحكمون على بنود القائمة وأقروا امكانية استخدامها، بعد ذلك تم تطبيق الاختبار على عينات كبيرة من الجنسين بالمراحل العربية الثلاث: وعددهم (١٢٠٠)، وقد تم اختيار العينات من محافظات الغربية، المنوفية، الدقهلية كما في الجدول التالي.

جدول (١٤): عدد أفراد عينة التقنين لقائمة Torrance للأنشطة الابتكارية

الجنس– المرحلة	المرحلة الابتدائية	المرحلة الاعدادية	المرحلة الثانوية	المجموع
الذكور	٢٠٠	٢٠٠	٢٠٠	٦٠٠
الإناث	٢٠٠	٢٠٠	٢٠٠	٦٠٠
عينة كلية	٤٠٠	٤٠٠	٤٠٠	١٢٠٠

صدق المقياس

١. **صدق البناء:** أوضح Torrance أنه تم تجميع البنود من خلال نتائج الأبحاث والدراسات العديدة التي تناولت التلاميذ المبتكرين وأنشطتهم وسلوكهم وميولهم واهتماماتهم من خلال مواقف الحياة اليومية، مما يكشف عن توفر صدق البناء لهذه القائمة.

٢. **الصدق التلازمي:** استخدم الباحث اختبار Abraham للتفكير الابتكاري اللفظي، واختبار الدوائر للتفكير الابتكاري الشكلي كمحكات خارجية للقائمة الحالية، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين هذه المحكات وبين درجات التلاميذ على قائمة الأنشطة الابتكارية كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (١٥): معاملات الصدق التلازمي لقائمة الأنشطة الابتكارية

المرحلة العمرية	ن	ارتباط القائمة باختبار Abraham		ارتباط القائمة باختبار الدوائر	
		ذكور	اناث	ذكور	اناث
المرحلة الابتدائية	١٠٠	٤٠ر	٣٥ر	٢٣ر	٢١ر
المرحلة الاعدادية	١٠٠	٤٦ر	٤١ر	٢٦ر	٢٧ر
المرحلة الثانوية	١٠٠	٤١ر	٣٧ر	٢٧ر	٢٢ر

ولاشك أن معاملات الصدق التلازمي في حالة اختبار Abraham للتفكير الابتكاري تعتبر معقولة لأن جميعها دالة، أما الارتباط باختبار الدوائر (Torrance) فالارتباطات منخفضة.

٣. **صدق المقارنة الطرفية:** تمت مقارنة متوسطات الدرجات التي حصل عليها أعلى ٣٠% وأقل ٣٠% من الطلاب في كل مرحلة من المراحل العمرية الثلاث، حيث يوضح الجدولان التاليان ارتفاع قيم "ت" للمقارنة الطرفية بين مرتفعي ومنخفضي الأنشطة الابتكارية، وذلك لدى الجنسين بالمراحل العمرية الثلاث، وجميع قيم ت دالة عند مستوى ٠,٠٠١.

جدول(١٦): صدق المقارنة الطرفية لقائمة Torrance للأنشطة الابتكارية (الذكور)

المرحلة	**المرحلة الابتدائية**		**المرحلة الاعدادية**		**المرحلة الثانوية**	
المستوى	**أعلى ٣٠%**	**أقل ٣٠%**	**أعلى ٣٠%**	**أقل ٣٠%**	**أعلى ٣٠%**	**أقل ٣٠%**
عدد التلاميذ	٦٦	٦٦	٦٦	٦٦	٦٦	٦٦
المتوسط	٤١,٩١	١٣,٣٤	٤٠,٣٠	١٥,٨٤	٤٢.١٣	١٤,٠٦
الانحراف المعياري	٨,٢٢	٧,٩٦	٨,٣٤	٦,٦٨	٨,١٣	٧,١١
قيمة ت	٢٠,١٣		١٨,٤٦		٢٠,٩٥	

جدول(١٧): صدق المقارنة الطرفية لقائمة Torrance للأنشطة الابتكارية (الإناث)

المرحلة	المرحلة الابتدائية		المرحلة الاعدادية		المرحلة الثانوية	
المستوى	أعلى ٣٠%	أقل ٣٠%	أعلى ٣٠%	أقل ٣٠%	أعلى ٣٠%	أقل ٣٠%
عدد التلميذات	٦٦	٦٦	٦٦	٦٦	٦٦	٦٦
المتوسط	٤١,٧٦	١٥,٩١	٣٩,٦٦	١٤,٨١	٤٢,٧٣	١٥,١١
الانحراف المعياري	٨,٨٧	٧,١٦	٨,٣٩	٧,٧٦	٨,٩٩	٧,٨٩
قيمة ت	٢٨,١٨		١٧,٥٣		١٨,٦٢	

ثبات القائمة

١. **حساب الثبات بطريقة اعادة اجراء الاختبار (Test–Retest)**

قام الباحث بحساب ثبات القائمة لمرتين متتاليتين بفاصل زمني (١٥) يوم كما في الجدول التالي.

جدول (١٨): ثبات القائمة لمرتين متتاليتين بفاصل زمني ١٥ يوم

الجنس- المرحلة	المرحلة الابتدائية		المرحلة الاعدادية		المرحلة الثانوية	
	ن	ر	ن	ر	ن	ر
ذكور	٥٠	٠,٨١	٥٠	٠,٧٩	٥٠	٠,٧١
اناث	٥٠	٠,٨٤	٥٠	٠,٨١	٥٠	٠,٧٧

٢. **حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية (Half–Split):**

استخدم الباحث معادلة Spearman – Brown للتجزئة النصفية بين البنود الفردية والبنود الزوجية، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات بهذه الطريقة، حيث يكشف الجدول عن الارتفاع النسبي لمعاملات الثبات بالتجزئة النصفية.

جدول (١٩): معاملات الثبات لقائمة الأنشطة الابتكارية بطريقة Spearman – Brown للتجزئة النصفية

الجنس- المرحلة	المرحلة الابتدائية		المرحلة الاعدادية		المرحلة الثانوية	
	ن	ر	ن	ر	ن	ر
ذكور	٥٠	٠.٧٢	٥٠	٠.٧٦	٥٠	٠.٦٩
اناث	٥٠	٠.٧٥	٥٠	٠.٧٩	٥٠	٠.٦٦

أدوات قياس سيكومترية (مقياس مفهوم الذات Fitts ، ترجمه وأعده بالعربية صفوت فرج وسهير كامل، ١٩٩٨)

استخدمت الباحثة مقياس Tancy لمفهوم الذات، وقد أعد هذا المقياس Fitts، وبدأ العمل فيه منذ عام ١٩٥٥ حتى وضعه في صورته النهائية عام ١٩٦٤، وعبارات المقياس الأساسية مقتبسة من

مقايس معدة لقياس الذات لكل من Baletser، Engel، Taylor، بالإضافة إلى بعض أوصاف الذات التي درست في ضوء الاتجاه الظاهرياتي (Phenomenology) (Fitts, 1985: 1).

ويعتبر هذا المقياس من أكثر مقاييس مفهوم الذات استخداماً وشهرة، ويذكر Borus (1972) في كتابه السنوي للاختبارات العقلية (Yearbook Mental Measurement) أن مقياس Tancy لمفهوم الذات الذي وضعه Fitts يعد واحداً من مقاييس عشرة حظيت بأكبر قدر من بحوث واهتمام الباحثين، وهو يحتل المرتبة التاسعة بين هذه المقاييس العشرة، ورغم أن محك عدد البحوث أو نسبتها قد لا يعد مؤشراً مناسباً لأهمية المقياس، فقد يكون لهذا التعدد أسباب أخرى كثيرة من بينها ما يثيره المقياس من مشاكل أو قضايا (أحمد عبد الخالق، ١٩٨٠: ٢٤٥). ويتكون المقياس من مئة عبارة لوصف الذات يستخدمها الفرد ليصيغ الصورة النفسية عن ذاته، ويطبق الاختبار بطريقة فردية أو جماعية، وهو صالح للأعمار من (١٢) سنة فأكثر، ويتكون من صورتين:

١. صورة إرشادية (Counseling).
٢. صورة إكلينيكية (Clinical).

ولكل من الصورتين كراسة أسئلة واحدة ولكنهما يختلفان في طريقة التصحيح ونمط الصفحة النفسية (Profile) (Fitts, 1985: 16-18). وتم اختيار هذا المقياس بناء على ما يلي:

١. أنه موجه من سن (١٢) وما فوق.
٢. يستخدم في التعرف على خصائص مفهوم الذات.

أبعاد مقياس مفهوم الذات: يتكون مقياس مفهوم الذات من تسعة أبعاد، كل بعد منها يتضمن مجموعة من العبارات، ودرجات هذه الأبعاد تمثل في مجموعها الدرجة الكلية لمفهوم الذات، والأبعاد هي كما يلي:

١. **الذات الشخصية (Personal-Self):** وهى تعكس مدى شعور الفرد بقيمته الشخصية وكفاءته وأنه شخص مناسب، وتقديره لشخصيته دون النظر لهيئته الجسمية أو علاقاته بالآخرين، وعباراتها (١٨) عبارة.
٢. **الذات الجسمية (Physical-Self):** ويقصد بها نظرة الفرد نحو صحته ومظهره ومهاراته، وعباراتها (١٨) عبارة .
٣. **الذات الأسرية (Family-Self):** وتعكس مدى شعور الفرد بأهميته في الأسرة ومدى كفاءته في علاقاته مع الوالدين وأفراد أسرته وأقاربه، وعدد عباراتها (١٨) عبارة.
٤. **الذات الاجتماعية (Social-Self):** وهى تعكس شعور الفرد بقيمته في تفاعله الاجتماعي مع الآخرين، وعدد عباراتها (١٨) عبارة.

٥. **الذات الأخلاقية (Moral–Self):** وتعكس علاقة الفرد بربه ومدى رضاه عن دينه، وعدد عباراتها (١٨) عبارة.
٦. **الذات الواقعية (Identity–Self):** حيث يقوم الفرد بوصف هويته، أي ماذا يكون كما يرى نفسه، وعدد عباراتها (٣٠) عبارة.
٧. **الذات السلوكية (Behavior–Self):** وتعني كيف يدرك الفرد سلوكه الخاص والطريقة التي يتعامل بها، وعدد عباراتها (٣٠) عبارة.
٨. **نقد الذات (Criticism–Self):** ويتكون من (١٠) عبارات استخلصت من بنود مقياس الكذب، وعبارات المقياس تنقص من قدر وقيمة الفرد.
٩. **الرضا عن الذات (Satisfaction–Self):** وتعني ما يشعر به الفرد نحو الذات التي يدركها من حيث رضاه عنها وقبولها، وعدد عباراتها (٣٠) عبارة.

المفهوم الكلي للذات (Total Positive Score): وهو يعكس المستوى الشامل لاعتبار الذات، وهي أكثر الدرجات المفردة أهمية في الصورة الإرشادية، ويميل أصحاب الدرجة المرتفعة إلى تقبل أنفسهم ويشعرون أنهم أشخاص لهم قيمة ومكانه، كما أنهم يتمتعون بالثقة في أنفسهم، أما الدرجات المنخفضة التي يحصل عليها المفحوص فهي دليل على الشك في قيمة الذات، ويتميز الأشخاص ذوو الدرجات المنخفضة بأنهم قلقون، ومكتئبون وغير سعداء، وأنهم فاقدوا الثقة في أنفسهم (Fitts, 1985: 18-21).

إجراءات الصدق والثبات في الصيغة الأصلية

الصدق :استخدم Fitts أربعة إجراءات لتقدير الصدق تمثلت فيما يلي:

١. **صدق المضمون:** حيث قام Fitts بعرض بنود المقياس على مجموعة من المحكمين لقياس صدق مضمون البنود التي لم يتم الإجماع عليها.
٢. **التمييز بين المجموعات:** ويقوم هذا الإجراء على أساس أن المجموعات التي تختلف في أبعاد معينة للشخصية تختلف بالمثل في مفهوم الذات، وقد أكدت بعض الدراسات على ذلك (Fitts, 1985: 16).
٣. **الارتباطات بمقاييس أخرى:** ارتبط هذا المقياس ببطارية Minnesota المتعددة الأوجه للشخصية (MMPI)، وقد أظهرت المعالجة الإحصائية أن أغلب درجات المقياس ترتبط بدرجات القائمة، كما ارتبط بقائمة التفضيل الشخصي Edwards، بالإضافة إلى بعض المقاييس الأخرى (Fitts, 1985: 58).

٤. **التغيرات في الشخصية تحت ظروف معينة:** أثبتت دراسة Fitts، Ashcroft أن للعلاج النفسي والخبرات الايجابية أثر في تعزيز وترسيخ مفهوم الشخص عن ذاته (Fitts, 1985: 63).

الثبات: تم حساب معاملات الثبات بإعادة الاختبار لكل الدرجات الأساسية في الصورتين وجميعها ذات دلالة إحصائية.

الصدق والثبات في البيئة المصرية: هناك دراسات عربية استخدمت مقياس تنسي لمفهوم الذات على المجتمع المصري، فقد قام عبدالرحيم (١٩٨٤) بالتحقق من صدق وثبات المقياس على عينات من المراحل التعليمية في المجتمع المصري بلغ عددها (٣٦٠) طالباً وطالبة، وقد حصل على صدق له دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) عن طريق استخدام المقارنة الطرفية، والصدق التجريبي، كما حصل على معاملات صدق عالية للصدق الذاتي في حين كانت معاملات الثبات ذات دلالة عالية عن طريق إعادة الاختبار (عبدالرحيم، ١٩٨٥: ١٥-٢٦). كما قام فرج وكامل (١٩٨٥) بالتحقق من صدق وثبات الاختبار على عينة بلغت (١٥٣) من الذكور و(٣٦٠) من الإناث في المجتمع المصري، وقد حصلا على معاملات ثبات عالية عن طريق التجزئة النصفية (فردي، زوجي) عند مستوى دلالة ٠,٠١، أما الصدق فاستخدما لإيجاده ارتباط هذا المقياس ببعض مقاييس الشخصية كمقياس Minnesota المتعدد الأوجه، ومقياس Eysenck للشخصية ومقياس Taylor ومقياس Folds للاكتئاب، وكان له ارتباطات دالة بها، وذلك عند مستوى ٠,٠١ (فرج وكامل، ١٩٨٥: ٧٥-٨١).

ويتضح مما سبق أن مقياس تنسي لمفهوم الذات ذو صدق وثبات عاليين.

الثبات و الصدق في الدراسة الحالية

ثبات الاختبار: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات مقياس مفهوم الذات بطريقتين:

١. **طريقة إعادة الاختبار:** طبق المقياس مرتين على عينة قوامها (٥٠) تلميذاً بمدرسة العروبة الاعدادية بأسوان بفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين، وقد بلغ معامل القياس بهذه الطريقة ٠,٩٧٦ ، كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (٢٠): معامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار

البعد	الجسمي	الأخلاقي	الشخصي	الأسري	الإجتماعي	الثبات الكلي
الثبات	٠,٩٧	٠,٩٨	٠,٩٨	٠,٩٦	٠,٩٩	٠,٩٨

٢. **طريقة التجزئة النصفية:** استخدم في هذا الاجراء مجموعة كلية قوامها (٥٠) تلميذاً من الجنسين من سن (١٣) إلى (١٤) سنة، وسجلت الباحثة درجات بنود المقياس ذات الأرقام الفردية ودرجات البنود ذات الأرقام الزوجية كل على حدة وذلك بالنسبة للأخرى، وتم حساب

معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في البنود الفردية والدرجات التي حصل عليها التلاميذ في البنود الزوجية وتوصلت الباحثة إلى أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية (٠,٩١٨) ودالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ من الثقة. وعلى ذلك تعتبر معاملات مرضية لإمكانية استخدام هذه الأداة في مجال البحوث والدراسات النفسية.

التحقق من صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس قامت الباحثة بتطبيق مقياس Tancy على عينة قوامها (٥٠) من التلاميذ بمدرسة العروبة الاعدادية بأسوان، وبعد تصحيح المقياس قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس بواسطة الطرق التالية:

١. **صدق المقارنة الطرفية لمقياس مفهوم الذات:** تم حساب صدق المقياس بطريقة المقارنة الطرفية، ويتضح ذلك من خلال جدول (٢٠) والذي يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الربعين الأعلى والأدنى للمقياس وأبعاده كما يوضح الجدول التالي.

جدول (٢١): قيمة ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الربعين الأعلى والأدنى على مقياس مفهوم الذات

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	٣٦٥,١	١٨,٤٩	٢٥,٣٦٥	٠,٠٥
المجموعة الدنيا	٢٧٢,٢	١٩.٥٧		

يتضح من جدول (٢١) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة٠,٠١ مما يشير إلى أن المقياس صادق بصورة مقبولة.

٢. **الصدق الذاتي:** وهو صدق الدرجات التجريبية للمقياس بالنسبة للدرجات الحقيقية، وبما أن الثبات يقوم على معامل ارتباط الدرجات الحقيقية للاختبار، لذلك يمكن قياس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات المحسوب بأي طريقة من طرق الثبات، وقد كان معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية هو (٠,٩١٨) وبناء على ذلك كان معامل الصدق هو (٠,٩٥٨) فيكون معامل الصدق مرتفع بدرجة تكفي للثقة في المقياس.

مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم: استخدمت الباحثة مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وقد أعد هذا المقياس نبيل فضل شرف الدين. يتكون المقياس من (٦٨) مفردة تمثل (٦) أبعاد هي خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، صيغت على طريقة Likert ذات التدريج الخماسي الذي يأخذ أعلى مستوى موافقة فيه على (٥) درجات، وأدنى مستوى موافقة فيه على درجة (١) منها (١٨) عبارة عكسية كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (٢٢): الأبعاد والتعريف الإجرائي وأرقام مفردات مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

م	البعد أو العامل (الخاصية)	التعريف الاجرائي	أرقام مفرداته	
			الموجبة	العكسية
١	الخصائص الأكاديمية المرتبطة: بالبيئة المدرسية وبالطلاب	وهو البعد المتمثل في النمط التعليمي السائد كطرق التدريس المتبعة وأنماط التعلم والمواد التعليمية المقدمة والأوقات الملائمة وأنظمة الامتحانات ومدى ما توفره البيئة الدراسية من ملائمتها لخصائص الطلاب الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.	٨، ١١، ١٤، ٢٢، ٢٨	٦، ٣٤
٢	خصائص الطلاب التعليمية	والمتمثلة في: فهم الموضوعات الدراسية بأسلوب خاص، والانشغال بفلسفتها، والأسئلة المتعددة والاهتمام بالتفاصيل، وتفضيل التجريب وخوض هذه التجارب التعليمية عن طريق الخبرة المباشرة، واتباع أساليب غير تقليدية والاقتناع قبل تنفيذ التعليمات، وتقبل جوانب الصعوبة التعليمية والوعى بها، والاهتمام بالتمتع بالصحة الجسمية والميل إلى الاجادة والأداء بطريقة فنية، واتباع طقوس معوقة بما تؤدى إلى ظهور المشكلات التعليمية وانخفاض المستوى الدراسي.	٢، ٧، ١٣، ٢٦، ٣٥، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٧، ٦٢، ٦٥	١٢
٣	المهارات الدراسية: (الأساسية والتنظيمية)	وهى الخصائص المرتبطة بمدى كفاءة الطالب في تحديد الأهداف الدراسية، ووضع الخطط، وكفاءته في تنفيذها بمهارة وثقة، ومدى امتلاك المهارات الدراسية (الأساسية–والتنظيمية)، والتغلب على جوانب القصور بحيل دراسية ملائمة ومبتكرة، والوقت المستغرق في التفكير والتعلم، ومهارة تطبيق التعليمات، وفهمها وتطوير جوانبها، وقدرته في تنفيذ أفكاره الجديدة وتوصيلها للآخرين، مستثمراً كافة إمكانياته.	١٦، ٢٤، ٢٨، ٢٩، ٣٩، ٦٦	١، ٤، ٩، ١٥، ١٧، ١٩، ٣٣، ٣٦، ٤٥
٤	الخصائص المعرفية: (الادراكية – الذاكرة – وتجهيز المعلومات)	وهى الخصائص المتمثلة في خصائص الإمكانيات العقلية أو المعرفية العامة والابتكارية للطلاب بما تمكنهم من الأداءات المتميزة في المواقف الدراسية، وما تتضمنه من المتابعة التعليمية والمعلومات، واستقبالها عن طريق الحواس المختلفة (خاصة السمعية منها والمرتبطة بالأحاديث اللغوية وغيرها) والوقت المستغرق في فهمها، وطرح الأسئلة بشأنها، وكفاءة عمليات الذاكرة، والفهم والحس النقدي وتوارد الأفكار إلى الذهن وثرائها، والمنطق المختلف في فهم الأشياء أو الموضوعات مقارنة بالآخرين، وما يمثله من كل ذلك من مشكلات دراسية مرتبطة بكفاءة الطلاب وانتقادات بالمحيطين بهم.	٣، ١٨، ٢٠، ٤٠، ٤٤، ٥٠، ٥٦	٢١

تابع جدول (٢٢): الأبعاد والتعريف الإجرائي وأرقام مفردات مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

٥	الخصائص الدافعية: (طموح ودافعية وجوانب وجدانية)	وهو ما يتمثل في فهم الفرد لذاته وثقته بنفسه وتأكيد الطموح وإثارة الدافعية والمثابرة والعمل الجاد المتواصل واتساع مدى الاهتمامات والميول، والحساسية للانتقادات (الذاتية – أو الموضوعية)، ومدى وعيه بتصور الآخرين عن كفاءته، والتمسك بالأمل في مستقبل موهبته، وحسن إدارته لها، ومدى القدرة على مواجهة المواقف الدراسية الضاغطة، كمكافحة الملل وضبط التهور والاندفاعية والتبلد نحو نتائج الامتحانات الرسمية، والتهيؤ الدافع للدراسة، وما يعكسه على نتائج التحصيل الدراسي.	٥، ١٠، ٢٧، ٣٧، ٤١، ٤٣، ٤٨، ٤٩، ٥٤، ٥٥، ٥٨، ٦٠، ٦١، ٦٣، ٦٧	٢٥، ٣٠، ٣٢، ٤٦
٦	الخصائص التعليمية الاجتماعية	وهى تمثل الخصائص المتمثلة في صعوبة التعامل مع الآخرين بالمجال التربوي أو الدراسي، أو تأثيراتها غير المباشرة والمشكلات الناتجة عن ذلك، في إطار الوعي بجوانب القصور التعليمي وتفضيل عدم المواجهة. مع اعتبار هذه الجوانب الاجتماعية أصيلة في الصعوبة أو مسببة لها أو مصاحبة لها.	٢٣، ٣١، ٤٢، ٤٧، ٥٩، ٦٤	٦٨

صدق المقياس

صدق التكوين الفرضي: تم مراجعة المتوسطات والانحرافات المعيارية بصورة خاصة لدرجاتهم في التحصيل الدراسي التراكمي العام وبين درجات التحصيل بالمواد أو المقررات الدراسية العملية والنظرية، والجدول التالي يوضح ذلك حيث تعكس النتائج الخصائص المعرفية لهذه الفئة الطلابية الاستثنائية في اتساع أو كبر مدى انحرافات درجاتهم المعيارية خصوصاً بين درجات التحصيل الدراسي على المقررات العملية والنظرية، والتحصيل التراكمي العام، والتي أكدتها الدراسات السابقة على الأداءات العملية واللغوية لاختبارات Wechsler للذكاء.

جدول (٢٣): المتوسطات والانحرافات المعيارية للتحصيل الدراسي التراكمي بالمواد العملية والنظرية والدرجة الكلية للعينات المختلفة للإجراءات

المجموعة	التحصيل الدراسي التراكمي للفرق الثلاثة بالكلية					
	المقررات العملية		المقررات النظرية		الدرجة الكلية	
	المتوسط (م)	(ع)	المتوسط (م)	(ع)	المتوسط (م)	(ع)
الموهوبون (ن= ١٦)	١٤٤٠,٣	١١١,٦	٧٨٩,٤	٩١,٣	٢٢٢٩,٧	١٨٨,٣
الموهوبون ذوو صعوبات التعلم (ن= ٩)	١٣٣٢,٧	١١٥,٨	٧٤٧,٦	٤١,٥	٢٠٨٠,٢	١٤٦,٤
ذوو صعوبات التعلم (ن=٥٣١,٣٨)	١١١٧٦,٤	٨٣,٤	٦٥٣,٣	٥١,٤	١٨٢٦,٦	١٢٦,١
العاديون (ن= ١٣)	١٢٢٨,٩	٨٤,٨	٧٢٠,٠	٣١,٩	١٩٤٨,٩	٩٨,٣

الصدق التمييزي للمقياس: تم حساب الفرق بين مجموعات الدراسة من الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات التعلم والعاديين في درجاتهم على مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عن طريق تحليل التباين الأحادي عن تمييز جوهري لخصائص هذه الفئة عن غيرها من فئات الدراسة الأخرى، والجدول التالي يوضح الفروق.

جدول (٢٤): الفروق بين مجموعات الدراسة في درجات أبعاد مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والدرجة الكلية عن طريق Kruskal-Wallis لتحليل التباين بين المجموعات المختلفة للإجراءات

م	الخاصية	د.ح.	قيمة كا٢	متوسط الرتب			
				مجموعة (١)*	مجموعة (٢)*	مجموعة (٣)*	مجموعة (٤)*
١	**خصائص البيئة المدرسية**	٣	٥٨,٩٩*	٥٣,٠٠	٣٦,٩٦	٢,٥٠	١٨,٢٤
٢	**خصائص الطلاب التعليمية**	٣	٥٧,١٢*	١١,٠٠	٥٦,٥٠	٤٨,٥٠	٣٢,٣٠
٣	**المهارات الدراسية**	٣	٥٨,٤٢*	١٣,٥٨	٥٥,٩٦	٤,٥٠	٣٧,٢٤
٤	**الخصائص المعرفية**	٣	٥٩,٥٣*	١٠,٠٠	٥٦,٥٠	٤٧,٧٥	٣٣,١١
٥	**الخصائص الدافعية**	٣	٥٣,٥٢*	١١,٥٥	٥٥,٥٠	٤٦,٠٠	٣٢,١٣
٦	**الخصائص الاجتماعية**	٣	٥٣,٧٥*	٢٤,٥٥	٥٦,٥٠	٤٨,١٣	٢٢,٨١
	الدرجة الكلية	٣	٦٠,٠٠*	١٠,٠٠	٥٦,٥٠	٣٥,٠٠	٠٠’٣٥

***(١): الموهوبون، (٢) الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، (٣): ذوو صعوبات التعلم، (٤) العاديون.**

*** تعني دالة عند < ٠,٠٠١ لصالح الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.**

ثبات المقياس (طريقة **Alpha-Cronbach**): قام معد المقياس بحساب قيمة ألفا عن طريق ادخال درجات مفردات المقياس للعينة الكلية، وقام بإجراء التحليلات الإحصائية عليها، حيث توصل إلى نتائج تشير إلى ثبات المقياس، والجدول (٢٥) يوضح هذه النتائج.

جدول (٢٥): قيم Alpha-Cronbach لحساب ثبات أبعاد مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والدرجة الكلية (ن=٦٢)

م	الخاصية	الخاصية	قيمة ألفا
١	**خصائص البيئة المدرسية**	٧	٠,٦٥
٢	**خصائص الطلاب التعليمية**	١٢	٠,٩٣
٣	**المهارات الدراسية**	١٥	٠,٧٢
٤	**الخصائص المعرفية**	٨	٠,٨٩
٥	**الخصائص الدافعية**	١٩	٠,٩٣
٦	**الخصائص الاجتماعية**	٧	٠,٨٣
	الدرجة الكلية	٦٨	٠,٩٦

ويمكن أن يشير ما سبق من اجراءات إلى صدق وثبات المقياس، ومن ثم صلاحيته للاستخدام طبقا للأهداف التي وضع من أجلها، والتي تدعم اكتشاف وتحديد هذه الفئة الهامة. ولقد تم استخدام المقياس في دراسة نبيل فضل شرف الدين (٢٠٠٣).

ثبات المقياس في الدراسة الحالية: قامت الباحثة بحساب معامل الثبات للاختبار بالطرق التالية:

١. **إعادة الاختبار:** على عينة (٦٠) تلميذاً وتلميذة بمدرسة العروبة الاعدادية بأسوان، وقد وصل معامل الارتباط ٠,٩٦ عند مستوى دلالة ٠,٠١ كما هو موضح في الجدول التالي.

٢. **التجزئة النصفية:** ووصل معامل الارتباط ٠,٧٥ عند مستوى دلالة ٠,٠١.

جدول (٢٦): إعادة الاختبار على (٦٠) تلميذاً وتلميذة

م	البعد	معاملات الارتباط	
		الخاصية	اعادة الاختبار
١	خصائص البيئة المدرسية	٧	٠,٧٤٤
٢	خصائص الطلاب التعليمية	١٢	٠,٩٢١
٣	المهارات الدراسية	١٥	٠,٨٩٠
٤	الخصائص المعرفية	٨	٠,٩٠٣
٥	الخصائص الدافعية	١٩	٠,٩٢٨
٦	الخصائص الاجتماعية	٧	٠,٨٧٤
٧	الدرجة الكلية	٦٨	٠,٩٦٢

صدق المقياس في الدراسة الحالية: تم حساب صدق المقياس بطريقتين:

١. **الصدق الذاتي:** كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (٢٧): الصدق الذاتي لصدق المقياس

م	البعد	الخاصية	الصدق الذاتي
١	خصائص البيئة المدرسية	٧	٠,٨٦
٢	خصائص الطلاب التعليمية	١٢	٠,٩٦
٣	المهارات الدراسية	١٥	٠,٩٤
٤	الخصائص المعرفية	٨	٠,٩٥
٥	الخصائص الدافعية	١٩	٠,٩٦
٦	الخصائص الاجتماعية	٧	٠,٩٣
٧	الدرجة الكلية	٦٨	٠,٩٨

٢. **صدق المقارنة الطرفية:** يتضح ذلك في الجدول التالي والذي يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الربعين الأعلى والأدنى لأبعاد المقياس. تقوم مقارنة متوسط درجات الأقوياء

في الميزان بمتوسط درجات الضعاف في نفس ذلك الميزان بالنسبة لتوزيع درجات الاختبار (فؤاد البهي السيد، ٢٠٠٨: ٤٠٤)

جدول (٢٨): قيمة ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الربعين الأعلى والأدنى على مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	٢٥٦,٦٨	١٥,٨٣	٢١,٨	٠,٠١
المجموعة الدنيا	٢٠١,٦٨	٩,٣٤		

يوضح جدول (٢٨) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند٠,٠١ مما يشير إلى أن المقياس صادق بصورة مقبولة.

البرنامج الإرشادي: برنامج إرشادي قائم على السيكودراما لتنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (اعداد: الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد برنامج إرشادي قائم على السيكودراما ليكون الأداة الرئيسية التي خصصت لهذه الدراسة؛ لتحقيق أهدافها. وهو برنامج يهدف إلى تنمية مفهوم الذات لدى أفراد المجموعة الإرشادية المستهدفة في هذه الدراسة.

خطوات بناء البرنامج الإرشادي السيكودرامي: بعد تحديد أفراد الفئة المستهدفين بالبرنامج الإرشادي قامت الباحثة ببنائه وفقاً للخطوات الآتية:

مقدمة البرنامج

تمثل السيكودراما منهجاً في العلاج النفسي الجمعي الذى ابتدعه مورينو (١٩٤٦)، ويعتمد على ممارسة الأدوار وتمثيلها داخل المجموعة الارشادية من خلال تشجيع المجموعة لبعض الأدوار الهامة مثل: (الأب – الأم – الإخوة – المدير – المعلم – الزملاء) بحيث يستطيع التلميذ أن يكشف عن مشكلاته وصراعاته. وتعد السيكودراما أهم واجهة للتنفيس الانفعالي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بما تحققه من استبصار وعلاقات حية مستمدة من لعب الدور وتقديم الذات والمرآة وغير ذلك من الفنيات المساعدة في تنمية مفهوم الذات، وتحرره من التوتر والتخلص منه وتساعدهم على الوعي بالذات وتنمي الخيال والتعاون وتعلمه العديد من المهارات اللغوية والاجتماعية والتعبيرية.

كما أن جلسات السيكودراما لا ترتبط فاعليتها بعدد الأساليب أو الفنيات المستخدمة، بقدر ارتباطها بالمهارة التي يكون عليها المعالج، والتي يستطيع من خلالها التفاعل مع مختلف المواقف السيكودرامية مع أعضاء الجماعة وترى Zerka Moreno أن المعالجين يمكنهم ابتكار وإضافة فنيات جديدة، أو تعديل فنيات قديمة، لمقابلة التغير في المواقف الحالية للمريض (محمد لطفي،

٢٠٠٣: ٣٠). لذلك فقد قامت الباحثة بابتكار مجموعة من الفنيات التي تتناسب مع مشكلة الدراسة وطبيعة الفئة المستهدفة بالبرنامج وهى كالآتي:

١. حديث نفسي (الصديقة – العدوة)
٢. المراقب النفسي
٣. الراوي الحكيم
٤. المحكمة
٥. رحلة مفيدة عبر التاريخ

وقد أشارت بعض الدراسات والبحوث السابقة والإطار النظري إلى أن تدني مفهوم الذات قد يؤدي لتأثيرات سلبية مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في البيئة المحيطة (مدرسية وأسرية واجتماعية)؛ لذلك فإن الدراسة تعمل على بناء مفهوم إيجابي للذات عن طريق تبني مشاعر وأفكار إيجابية جديدة وبصورة مستمرة عن الذات مما يضمن للتلميذ الموهوب ذي الصعوبة توافقه النفسي والاجتماعي والدراسي حيث أن خبرات النجاح من مقومات تشكيل مفهومه عن ذاته وبالتالي يمكنه من استثمار امكانياته إلى أقصى درجة ممكنة ويشعره بالثقة بالنفس ويمكنه من احترام ذاته.

أهمية البرنامج

وتتضح أهمية البرنامج الإرشادي السيكودرامي في التحفيز الفعال لعينة الدراسة بهدف المشاركة التمثيلية الفعالة من أجل الاستفادة من البرنامج وكذلك قياس ذلك على أدائهم في مواقف الحياة المختلفة من خلال المشاركة الفعالة والتفاعل لإثبات الذات وزيادة فهمها والتوافق مع أنفسهم والعالم الخارجي والوصول إلى أكبر قدر من الاستقلال النفسي لديهم.

الخدمات التي يقدمها البرنامج

يقدم البرنامج الإرشادي السيكودرامي عددا من الخدمات منها:

١. **الخدمات الإرشادية:** يشخص بطريقة عملية مشاكل التلميذ، ويبين له مشكلته مجسدة في الواقع الفعلي، ويدربه على كيفية التصرف فيها مما يساعد في تحسين مفهوم الذات المنخفض لديه وتنمية الثقة بالنفس وتوافقه النفسي.
٢. **الخدمات التربوية:** يتم فيها إعادة توجيه التلميذ وإعادة تعليمه وتنمية توافقه الدراسي والتحصيلي، حيث أنه يتناول فئة هامة من تلاميذ المدارس.
٣. **الخدمات الترويحية:** عن طريق بث روح التفاؤل والأمل بالمشاركة الفعالة في الأنشطة الإبداعية والألعاب التربوية الهادفة والمسرحيات والطرائف بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لإشباع

حاجات أفراد المجموعة التجريبية المختلفة مثل حاجاتهم الى اللعب الذي من خلاله يمكن معرفة نواحي القوة والضعف في شخصياتهم.

٤. **الخدمات الاجتماعية:** يتمثل ذلك في إضفاء جو من الدف والألفة والمحبة والتفاعل الإيجابي بين التلاميذ من خلال المشاركة الفعالة والتواصل الجيد مع بعضهم في الجلسات كلها وتنمية القدرة على الاندماج الذاتي في المواقف الاجتماعية تلقائياً نتيجة التفاعل بين أفراد المجموعة التجريبية.

٥. **خدمات المتابعة:** يتمثل ذلك في المتابعة المستمرة لكل خطوات البرنامج وذلك للوقوف على التغيرات السلوكية التي يحدثها البرنامج الإرشادي السيكودرامي.

مصادر محتوى البرنامج

اعتمد الباحثة في بناء محتوى البرنامج على مصادر عدة منها:

١. الإطار النظري الذي يشتمل على الموهبة وصعوبات التعلم، والموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ومفهوم الذات ومرحلة المراهقة المبكرة والسيكودراما.

٢. الدراسات والبحوث السابقة التي تتناول برامج إرشادية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبرامج إرشادية للتلاميذ الموهوبين، وبرامج إرشادية لتنمية مفهوم الذات.

٣. الاطلاع على بعض الكتب مثل: (بيتر سيلد، ترجمة كمال زاخ، إشراف ومراجعة عزيز حنا داود (١٩٨١)، ماري دافي ترجمة، نسيم نصر (١٩٨٣)، دالاس لابين، بيرت جرين، ت فوزي بهلول (١٩٩٠)، مراجعة سيد خيرالله، فتحي الزيات (٢٠٠٢)، محمد غانم (٢٠٠٣)، سناء سليمان (٢٠٠٥)، ناهد محمد (٢٠٠٨)، عبدالفتاح نجلة (٢٠١٠)، دينا مصطفى (٢٠١٠).

٤. الاطلاع على مجموعة من الفنيات المستخدمة في السيكودراما لمشكلات واضطرابات التلاميذ في البيئة العربية والاجنبية، وهى كالتالي:

الدراسات العربية

عزة عزازي (١٩٩٠)، دراسة صفاء غازي (١٩٩١)، كمال الدين حسين (١٩٩٣)، دراسة أسماء غريب (١٩٩٤)، دراسة محمد رياض (١٩٩٤)، دراسة خالد شحاته (١٩٩٩)، دراسة دعاء قنديل (١٩٩٩)، دراسة محمود محي الدين (١٩٩٩)، دراسة عبدالرحمن سليمان (١٩٩٩)، دراسة آمال إبراهيم الفقي (٢٠٠١)، دراسة عادل غنايم (٢٠٠١)، دراسة عبدالفتاح رجب مطر (٢٠٠٢)، دراسة إيمان الخولي (٢٠٠٣)، دراسة محمد لطفي (٢٠٠٣)، دراسة عبدالغني عبود (٢٠٠٤)، دراسة سعيد عبد الرحمن (٢٠٠٤)، دراسة أمجد عزات (٢٠٠٥)، دراسة سليمان أحمد (٢٠٠٦)، دراسة خليل

فاضل (٢٠٠٦)، دراسة أسماء على (٢٠٠٩)، دراسة خالد شحاته (٢٠٠٩)، دراسة محمد النوبي (٢٠١٠)، دراسة عبداللطيف خلف (٢٠١٢)، دراسة منيرة محيل (٢٠١٢)، دراسة حنان عبد الرحيم (٢٠١٣)، دراسة رامي عبداللطيف (٢٠١٣).

الدراسات الاجنبية

دراسة Robinson Clayton, L. (1971)، دراسة Schimsky, Marc (1982)، دراسة Hilemun, L.R.(1985)، دراسة Guldner (1990)، دراسة Knittel . M (1990)، دراسة Gobbin E & Siegle, D. (2000) ، دراسة Hudgins et .al (2000)، دراسة.Jensen, Peter S . et al (2001)، دراسة Armstrong (2002)، دراسة Hartman, Thom (2003).

٥. بطاقة ملاحظة السلوك للمعلمين والوالدين واللقاءات والأسئلة المفتوحة التي تم توجيهها للتلاميذ للوقوف على المشكلات النفسية التي يواجهونها والمهارات التي يحتاجون اليها، والمواقف التي تظهر فيها لصياغتها في مواقف سيكودرامية.
٦. الزيارات الميدانية لمدرسة الجمهورية الإعدادية المشتركة بمدينة أسوان وإجراء مقابلات حرة مع التلاميذ وكذلك مع بعض المعلمين وبخاصة معلمي اللغة العربية والرياضيات، وبعض أولياء الأمور حول التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ومشكلة تدني مفهوم الذات لديهم وأهم المشكلات التي تواجههم، والمواهب التي يتمتع بها هؤلاء التلاميذ وكيفية تنميتها وتم ذلك خلال عام دراسي كامل ٢٠١٣-٢٠١٤.

الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي

اعتمد البرنامج على مجموعة من الفنيات التي تتلاءم مع مشكلة الدراسة مثل: المناقشة والمحاضرة، لعب الدور، عكس الدور، المرآة، تقديم الذات، الديلوج، الصندوق السحري، الكرسي المساعد (الخالي- العالي)، النمذجة، الحلم، الدكان السحري، الواجب المنزلي، التغذية الراجعة، الاسترخاء، التعزيز بأنواعه، بالإضافة إلى بعض الفنيات الجديدة الخاصة بالسيكودراما. وتناولتها الباحثة بالتفصيل في الإطار النظري.

الفنيات المبتكرة من إعداد الباحثة

١. **حديث نفسي (الصديقة – العدوة)**

أ- **حديث نفسي الصديقة (الحديث الطيب):** وهذه الفنية تدور حول حوار بين التلميذ ونفسه الصديقة التي تمثل له دور الصديق الناصح الأمين الذي يبدي له النصيحة ويساعده على إدراك المواقف المختلفة التي لا يستطيع أن يذكرها في الواقع لأصدقائه وتقدم له

النفس الصديقة النصائح والتعليمات قبل الاندفاع والتهور في المواقف المختلفة وتساعده على حديث نفسه الإيجابي متوقعاً النجاح مثل أنا إنسان ناجح ويمكنني تحسين مهاراتي في الإبداع. وتهدف الفنية الى البعد عن حديث نفسه السلبي الذي يتوقع الفشل دائماً في أي مهمة، وتعزيز الكفاءة الشخصية ومواجهة الفشل، وبالتالي يعزز من تقديره لذاته والتأكيد على قيمتها. وتستند هذه الفنية على مفهوم الأحاديث الذاتية من النظرية المعرفية والتنفيس الانفعالي والاستبصار من نظرية التحليل النفسي.

ب- **حديث نفسي العدوة (الحديث الخبيث):** وتدور هذه الفنية حول حوار بين التلميذ ونفسه العدوة التي تمثل له دور الناقد المرضي الذي يبدى النقد دائماً، متضمناً حديثه كلمات مثل (ينبغي – لابد- يجب) وهذه الكلمات تشعره بالذنب وتبعده عن حرية الاختيار والمسئولية الذاتية، وتكون مرتبطة بتوقعات الآخرين منه. ويحاول التلميذ تغيير حديث النفس العدو إلى حديث إيجابي من خلال استخدام كلمات مثل (أختار – أرغب – أفضل)، وهذه الألفاظ تعكس المسئولية الذاتية وتساعد في تكوين مشاعر جيدة عن نفسه. وتستند هذه الفنية على مفهوم الأحاديث الذاتية من النظرية المعرفية، والتنفيس الانفعالي والاستبصار من نظرية التحليل النفسي.

٢. **المراقب النفسي:** وتتم عن طريق حوار بين أربعة من التلاميذ:

أ- مهموم (صاحب المشكلة).

ب- مراقب ويقوم بدور المراقب النفسي (النوتة) الذي يقوم بجمع معلومات حول أسباب السلوك المراد تعديله بتسجيل كل الأفعال التي يقوم بها التلميذ، ويقوم بتذكيره عبر حوار متخيل، ويتحدث معه، ويعمل على زيادة فهمه لذاته عن طريق الاستبصار بما لديه من قدرات غير مستغلة وتقديم وصف دقيق للسلوك الشخصي، ويتم ذلك في جو يسوده الإثارة والترقب من أفراد المجموعة. وتقسم النوتة إلى صفحات:

- الأولى بها الأفعال التي يقوم بها التلميذ وتتسم بالفخر والاعتزاز والحكمة (مواقف الأكثر قوة).
- الثانية الأفعال التي يقوم بها التلميذ وتتسم بالاعتدال والانضباط (مواقف القوة).
- الثالثة الأفعال التي يقوم بها التلميذ وتتسم بالتوسط ومن الأفضل تحسنها (مواقف التوسط).
- الرابعة الأفعال التي يقوم التلميذ وتتسم بالضعف والتخاذل ويرغب في التخلص منها وتغييرها للأفضل (مواقف الضعف).

ج- مقوم ويعمل على تقويم السلوك للأفضل بمعنى مقارنة السلوك المراقب وما كان ينبغي أن يكون عليه وعن طريقه يكتسب التلميذ تغذية راجعة مفيدة.

د- معزز ويقوم بتقديم المعززات للسلوكيات الإيجابية الهدف منها: التقليل من السلوكيات الغير مرغوبة عند التلميذ، وأن يتذكر نجاحاته أكثر من إخفاقاته، ويستطيع التلميذ أن يتحكم في انفعالاته وأفعاله وسلوكه ومواجهة العديد من المشكلات مثل ضعف الدافعية والمشكلات الأكاديمية ، وبالتالي يتكون لديه صورة إيجابية عن ذاته، ويستند الى مفهوم الضبط الذاتي في العلاج المعرفي السلوكي.

٣. الراوي الحكيم

تقوم الباحثة في البداية بدور الراوي الذي يعرض قصص واقعية تربوية ذات مغزى نفسي وإنساني من حقب تاريخية مختلفة، والتلاميذ يمثلون دور المستمعين. وبعد ذلك يقوم التلاميذ بتمثيل القصة وتوزيع أدوارهم بحرية تامة دون قيود في جو يسوده المرح والتشوق والإثارة، والبطل في القصة الحقيقية عاني مشكلة كبيرة وتغلب عليها ويقوم التلميذ بتأدية دور البطل معبراً عن نفسه بطريقته الخاصة. كما يشترط في هذه الفنية اختيار القصص التي تتشابه فيها مشكلات البطل مع المشكلات التي يواجهها التلاميذ، كما تتناسب مع أعمارهم وثقافتنا الإسلامية العربية.

الهدف منها: التنفيس الانفعالي، وزيادة الاستبصار، ومواجهة المشكلات بقوة وثبات، والتعلم بالقدوة، والتعبير عن ذاتهم، والتخلص من مشاكلهم، والاندماج مع الآخرين، بل وتفجير طاقاتهم ومواهبهم. وترتكز الفنية على مفاهيم النمذجة المستمدة من نظرية التعلم الاجتماعي ومفهوم الاستبصار المستمد من نظرية الجشطلت.

٤. المحكمة

يلعب التلميذ دور المتهم، والجريمة هي الفشل المتكرر والأنوات المساعدة تتكون من سبعة تلاميذ؛ يمثل ثلاثة منهم مجلس إدارة المدرسة (المدير – الناظر – الوكيل) كقضاة، ويمثل اثنان منهم الأخصائيين النفسي والاجتماعي كهيئة الدفاع كما يمثل الاثنان الباقيان معلما اللغة العربية والرياضيات كالنيابة. وفيها يحاور المتهم (التلميذ) على المنصة وتكون مرتفعة على المسرح ويطلب القاضي منه تذكر آخر موقف من المواقف المرتبطة بالمشكلة، على أن يكون من المواقف التي يتذكرها جيداً، بحيث يصف المتهم الموقف بشيء من التفصيل ويحاول الدفاع جعل المتهم يتذكر الأفكار المرتبطة بظهور واستمرار رد الفعل الانفعالي باستخدام أسئلة مثل، ما هو أسوأ ما توقعت حدوثه عندما كنت قلقاً جداً قبل دخول الامتحان؟ وينفس المتهم عن نفسه عما يجول بداخله من أسرار وصراعات مكبوتة بشكل تلقائي حر وهنا يأتي دور النيابة التي تطالب بتوقيع أقصى العقوبة

عليه حيث أنه لا يقوم بالأعمال التي توكل إليه مما يجعله يرسب في الامتحان مما يجعله عالة على المجتمع وعنصر غير فعال قد يؤدي به إلى أحضان الجريمة والإدمان.

ويأتي دور المتهم ليدافع عن نفسه ويقوم بالتعبير عن الانفعالات وإظهار المواد المكبوتة والخبرات المؤلمة ثم يقوم بتطهير النفس من التوتر والقلق والآلام المكبوتة داخل النفس، وإدراكه الشعوري لدوافعه الحقيقية وراء سلوكه، حتى يصل الى استجابة صحيحة بالتعبير عن نفسه اللاشعوري (الاستبصار) ويحررها إلى الوعي. وتستند هذه الفنية على نظرية التحليل النفسي عن طريق التنفيس الانفعالي والتداعي الحر، ونظرية الجشطلت عن طريق التوازن والاستبصار. كما يمكن أن تختلف المشكلات وتتنوع، وكذلك توزيع الأدوار والشخصيات فمثلاً: يمكن أن يكون المتهم الأب أو الأم أو المعلمين أو جماعة الأقران، ويمكن أن يكون القاضي المعلم أو التلميذ نفسه أو الأب، كما يمكن أن تكون الجريمة تمثل مشكلات تحيط بالتلميذ مثل الفشل والرسوب أو السلبية أو الاتكالية أو التسلط والقسوة. وتهدف هذه الفنية إلى مساعدة التلميذ على اكتساب مهارات التواصل والتوجيه الذاتي عن طريق مناصرة الذات والدفاع عنها.

٥. رحلة مفيدة عبر التاريخ

هذه الفنية تقوم على التخيل ويمكن أن يقوم بها اثنان من أفراد المجموعة الإرشادية؛ الأول يكون التلميذ الذي يرغب في مقابلة تلك الشخصية، والآخر يؤدي دور الشخصية المرموقة، ويمكن في بعض الحالات الاستثنائية أن يكون فرداً واحداً. وفي أثناء خلق الدور ومن خلال العلاقة بين الاثنين، تتم عملية التحويل والتحويل العكسي، ثم التنفيس والتطهير الانفعالي. وفيها تقوم الباحثة بسؤال التلاميذ عن من يريد أن يذهب إلى أشخاص مهمين لهم بصمات واضحة في التاريخ الإنساني ورموز بالنسبة لنا من الزمن الماضي، لنسألهم، ونتحاور معهم، ونأخذ مشورتهم في مشاكلنا، ونتعلم من علمهم، وذلك في جو يسوده التشوق بشرط أن يكون للتلميذ حرية الاختيار للشخصية التي يريد أن يقابلها.

والهدف من هذه الفنية هو التنفيس الانفعالي لدى التلميذ، والتخلص من الكبت، بالإضافة إلى التعلم بالقدوة من هذه الشخصية. وتستند الفنية على مفاهيم النمذجة المستمدة من التعلم الاجتماعي، ومفهوم الاستبصار والتوازن المستمد من نظرية الجشطلت.

العرض على المحكمين

للتحقق من صدق هذا البرنامج الارشادي تم عرضه على لجنة من المحكمين (ملحق ١) من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الصحة النفسية والتربية الخاصة في جامعات كفر الشيخ وأسيوط وسوهاج وأسوان، لتحكيم البرنامج وإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الهدف العام من البرنامج، وعدد

الجلسات، وترتيبها، والمدة الزمنية لكل جلسة، والفنيات المقترحة، مدى تسلسل وترابط خطوات البرنامج الارشادي السيكودرامي، مدى مناسبة محتوى الجلسات للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مدى مناسبة الإجراءات المستخدمة في البرنامج. كما طُلب منهم إضافة أية تعديلات أو مقترحات يرونها مناسبة للبرنامج السيكودرامي. وكانت آراء المحكمين ايجابية جداً نحو البرنامج وأثنوا عليه وأشادوا بإثرائه وكفاءته وقوة محتواه وتنوع أنشطته وملائمة محتواه لتلك الفئة ومناسبته لمشكلة الدراسة. كذلك كانت لبعض المحكمين بعض المقترحات حول زمن الجلسات وعددها، وقد قامت الباحثة بخفض عدد الجلسات من (٣٦) جلسة إلى (٣٠) جلسة والتدرج في زمن الجلسات ليصبح (٤٥)، (٦٠)، (٩٠)، (١٢٠) دقيقة.

مدة البرنامج

تكوَّن البرنامج من (٣٠) جلسة بمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً بإجمالي شهرين ونصف، بالإضافة إلى جلسة القياس التتبعي بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج، وتتراوح المدة الزمنية للجلسة ما بين الساعتين إلى الساعتين والنصف، يتخللها أنشطة تربوية ترفيهية هادفة لتقوية الذاكرة والانتباه والتركيز وضيافة، ثم مراحل السيكودراما وهى فترة التسخين، توزيع الأدوار، المناوشة، إعادة التمثيل، المناقشة، التغذية الراجعة والواجب المنزلي. وتم تطبيق جلسات البرنامج في عدة أماكن بمدينة أسوان منها: نادي التحرير الرياضي، قصر ثقافة أسوان، مركز أسوان الاستكشافي للعلوم، متحف النوبة. وفي الجلسة الأخيرة تم التطبيق البعدي لمقياس مفهوم الذات، ثم تقييم البرنامج بشكل نهائي.

تقويم البرنامج

يهدف التقويم إلى التحقق من مدى نجاح خطوات البرنامج، والتقويم عملية تعاونية يشترك فيها الباحث مع المجموعة المستهدفة. ولضمان فاعلية التقويم لابد من استمراره من بداية الجلسات حتى نهاية التنفيذ وفترة المتابعة، ويتمثل التقويم في ثلاثة أنواع هي التكويني والختامي والتتبعي.

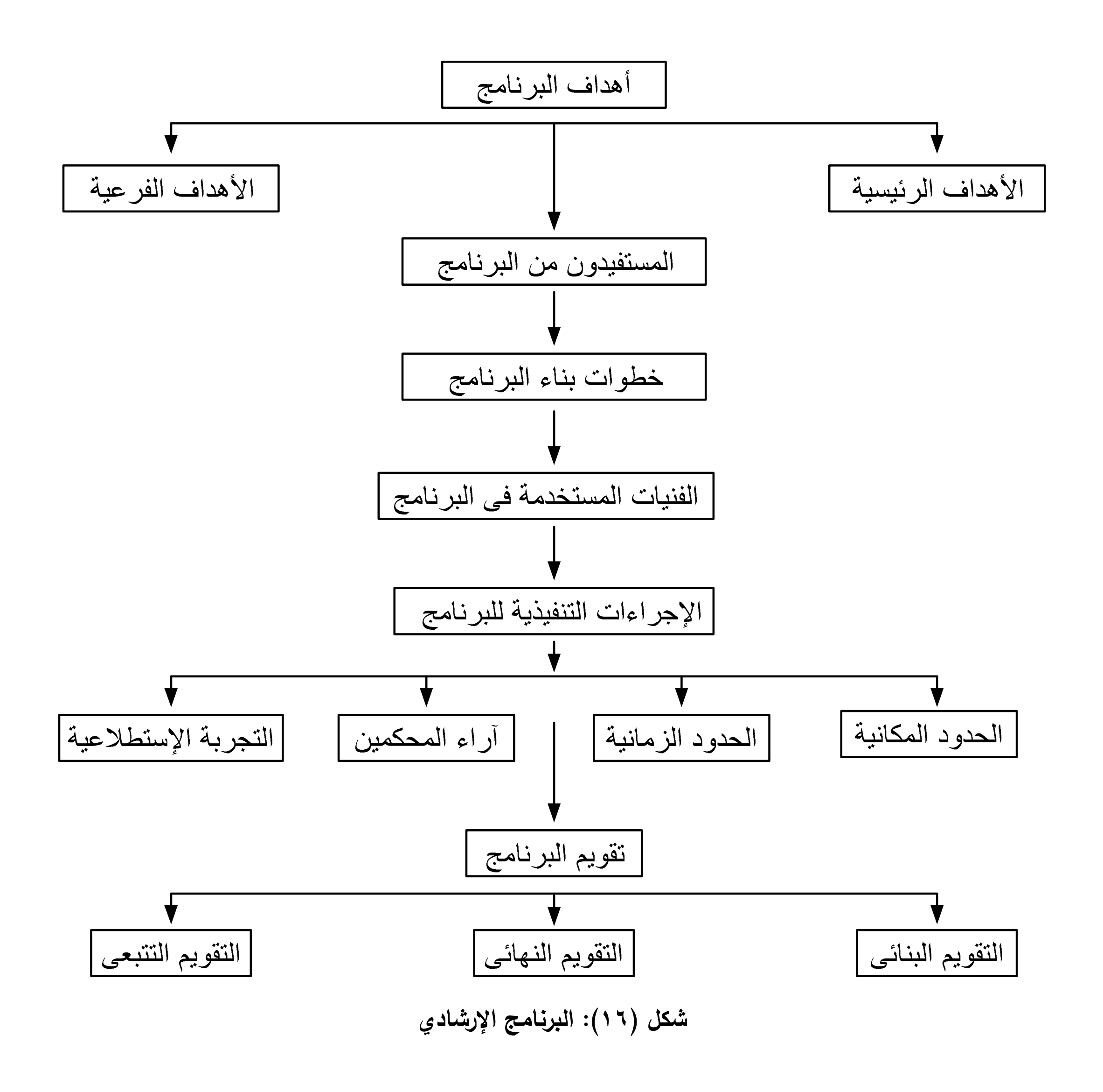
التقويم التكويني: يتمثل هذا النوع في الآتي:

١. توزيع أوراق عمل خاصة بالتقويم بكل جلسة، ثم الاستماع شفهياً للتقويم، وتم الاستفادة من التغذية الراجعة التي يقدمها أفراد المجموعة الإرشادية.
٢. ملاحظات الباحثة بشكل مباشر لأفراد المجموعة، ومدى التحسن الذي يظهر على سلوكهم، أثناء جلسات البرنامج الإرشادي السيكودرامي وبعد الانتهاء من تطبيقه.
٣. القياس القبلي لمفهوم الذات لأفراد المجموعة الإرشادية.
٤. التقارير الذاتية من أفراد المجموعة الارشادية.
٥. التقارير المقدمة من أولياء الأمور حول ملاحظاتهم على سلوك أبنائهم.

٦. أما التقويم الختامي والتتبعي فيتمثل في تقديم القياس البعدي والتتبعي لمقياس مفهوم الذات لمعرفة فاعلية البرنامج واستمراريته.

التخطيط العام للبرنامج

تحتوي عملية تخطيط البرنامج على تحديد الأهداف العامة والفرعية والخاصة والإجراءات العملية لتنفيذ البرنامج، والتي تشتمل على الإعداد المبدئي للبرنامج الذي يحتوي على الخلفية الإرشادية السيكودرامية، والبرنامج في صورته الأولية، والأسلوب الإرشادي، والفنيات المستخدمة في الجلسات السيكودرامية، وتحديد المدى الزمني للبرنامج، وعدد الجلسات المتوقعة، ومدة كل منها، ومكان إجراء البرنامج، وإجراءات تقويم البرنامج كما في الشكل التالي.



شكل (١٦): البرنامج الإرشادي

أهداف البرنامج

تنقسم أهداف البرنامج إلى قسمين هما:

الأهداف العامة: كما هو موضح في شكل (١٧):

١. **هدف إرشادي:** حيث يهدف البرنامج الإرشادي السيكودرامي إلى تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية والذين يعانون من درجة منخفضة في مفهوم الذات لديهم على مستوى الجلسات التمثيلية السيكودرامية التلقائية عن طريق الآتي:

أ- الكشف عن جوانب مهمة من شخصية التلميذ وحاجاته وصراعاته ودوافعه ومشاعره مما يساعد في عملية الإرشاد.

ب- تعديل مفهوم الفرد لذاته من الصورة السلبية إلى الصورة الإيجابية.

ج- بناء وتنمية الثقة بالنفس.

د- اتباع أساليب إثبات الذات بالطرق السوية.

ه- تنمية مهارات التواصل والاندماج الذاتي في المواقف الاجتماعية.

و- اتباع أساليب العمل الإيجابي التعاوني مع الآخرين في المواقف المختلفة.

ز- تدريب التلاميذ على السلوك الايجابي وتشجيع فهم الذات.

ح- تحقيق التوافق النفسي والتفاعل الاجتماعي السليم والتعلم من الخبرات المختلفة.

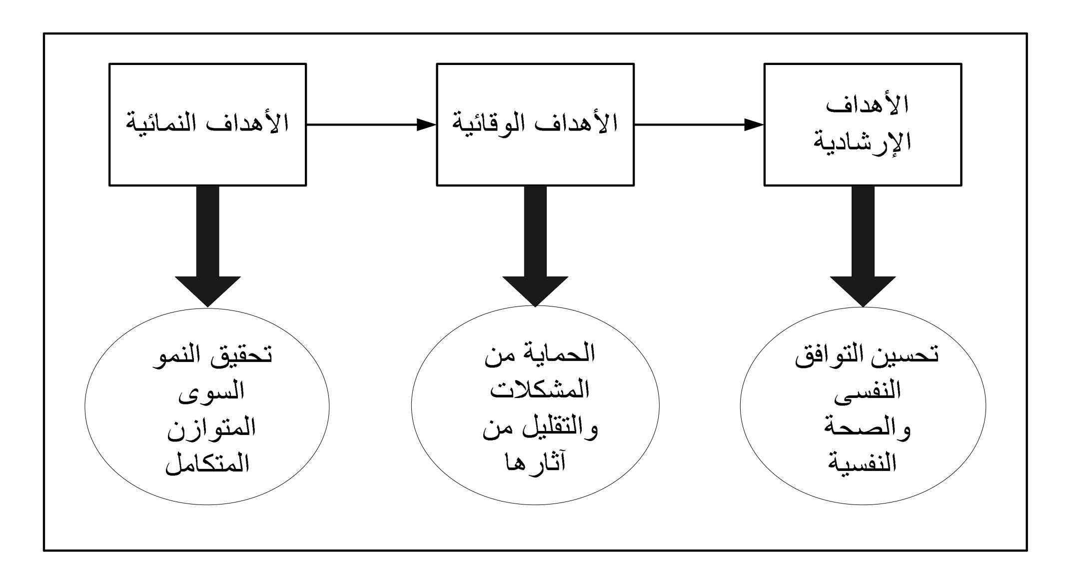
ط- تهيئة مناخ نفسي يتسم بالقبول والمودة، يشعر فيه التلميذ بأنه يلقى تقبلاً من ذاته واحتراماً من المجموعة الارشادية.

٢. **هدف وقائي:** حيث يؤدي البرنامج إلى:

أ- اكساب أفراد عينة البرنامج بعض المهارات السلوكية المعرفية التي تمكنهم من التغلب على مشكلاتهم وبالتالي تنمية مفهوم الذات لديهم.

ب- عدم تعريض أفراد عينة البرنامج إلى مواقف محرجة في الجلسات قد تؤدي إلى تدمير الذات وانخفاض التوافق النفسي لديهم، أو مواقف مع زملائهم قد تؤدي إلى مشكلات نفسية أخرى مثل الانطواء، أو مواقف تصادمية تؤدى إلى سوء العلاقة بينهم وبين ذواتهم أو الآخرين.

٣. **هدف نمائي:** توفير أفضل السبل لتحقيق نمو نفسي متكامل وتشكيل شخصية التلميذ في ضوء حاجاته وقدراته الشخصية، حيث يتعرف على العديد من الاتجاهات والقيم مثل: الاستقلالية، المشاركة، التعاون، التنافس، معرفة الذات، التعبير عن الذات، تحقيق الذات، احترام الذات. كما تزداد معرفته وخبرته عن نفسه وعن المحيطين به.



شكل (١٧): أهداف الارشاد النفسي

الأهداف الخاصة

١. مساعدة التلاميذ على الاستبصار بمشكلاتهم واستغلال طاقتهم لبناء مفهوم ذات ايجابي.
٢. مساعدة التلاميذ على التكيف مع أنفسهم ومع الآخرين.
٣. مساعدة التلاميذ في تطوير مهاراتهم ونمو شخصياتهم باستخدام الخيال.
٤. تقديم الدعم النفسي للتخلص من خبرات الفشل والاحباط.
٥. تكوين العادات والمهارات ليكتسب التلميذ عن طريق ذلك القدرة على مواجهة مشكلات الحياة المختلفة مثل (التواصل مع الذات – مهارات التنظيم الذاتي).
٦. تقويم الأخلاق والتحلي بالصفات الكريمة والخصال الحسنة؛ لأنها تحفز التلميذ على الأعمال الجيدة والمعاملات الحسنة وتربي فيه الذوق الرفيع وتصقل مواهبه، وترهف حسه.
٧. تحقيق مبدأ التعاون المبني على الايثار النفسي (سلوك المساعدة)، لتحقيق تغيير حقيقي في مفهوم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية.
٨. تأكيد مطالب النمو الانفعالي من خلال مشاركة التلميذ لأفراد المجموعة الارشادية حيث يكون جو العمل الارشادي متسماً بالمرح والفكاهة والأمن النفسي، وبالتالي تنمو ثقة التلميذ بنفسه عن طريق تقبل آرائه وتشجيعه.

الإعداد المبدئي للبرنامج

تم اعتماد الباحثة على عدد من الإجراءات لكي يتم تأهيلها لتطبيق البرنامج الإرشادي السيكودرامي على النحو الآتي:

١. التدريب على استخدام السيكودراما وادارة الجلسات بمركز الدكتور/بسطاوي (مدرس الطب النفسي بجامعة أسوان) بمدينة أسوان.
٢. اطلاع الباحثة على عدد من البرامج التي قامت بتنمية مفهوم الذات، وكذلك بعض البرامج التي استخدمت السيكودراما مع ذوي صعوبات التعلم بهدف التعرف على المراحل والخطوات التي يمر بها العلاج وملخص كل خطوة لمراعاة مدى تناسبها مع مفهوم الذات لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

المنهج الإرشادي المستخدم في البرنامج

هو المنهج الشبه تجريبي الذي يستخدم لدراسة فعالية برنامج إرشادي سيكودرامي (كمتغير مستقل) لتنمية مفهوم الذات (كمتغير تابع) لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، كما يعتمد على تصميم المجموعة الواحدة.

النظريات التي يقوم عليها البرنامج

تستند النظريات المفسرة للسيكودراما على أساليب العلاج النفسي الجماعي، وينطلق البرنامج الإرشادي السيكودرامي من العديد من النظريات وهى:

١. **نظرية التحليل النفسي:** حيث يستفيد البرنامج السيكودرامي منها في المفاهيم الآتية:

أ- **التنفيس الانفعالي (Emotional Catharsis):** حيث يقوم التلميذ أثناء الأداء التمثيلي بالتنفيس عن كل ما يجول بداخله من مشكلات وصراعات ومخاوف واحباطات في جو نفسي دافئ وآمن.

ب- **الإسقاط (Projection):** حيث يقوم أفراد المجموعة الإرشادية بإسقاط مشاعرهم المختلفة من كراهية أو حب أو قلق أو عدوان على الموقف التمثيلي.

٢. **نظرية الجشطلت:** ويستفيد البرنامج السيكودرامي منها في المفهوم الآتي:

الاستبصار الذاتي (Self-Insight): ومن أهدافه أن يصل التلميذ إلى معرفة ذاته وامكانياته وقدراته وفهم نفسه وانفعالاته وأن يستبصر بمشكلاته والأسباب التي أدت اليها وامكانية وضع حلول لها ومعرفة نواحي القوة وكيفية تنميتها واستثمارها، ونواحي الضعف وكيفية تنميتها وذلك من خلال الأداء التمثيلي التلقائي.

٣. **النظرية السلوكية:** ترى المدرسة السلوكية أن معظم السلوك الانساني متعلم ويمكن تعديل، وبالتالي يتم تعديل السلوك الغير سوي من خلال الأداء التمثيلي؛ حيث يتوحد التلميذ مع الشخصيات ويعتبرها نموذجاً يقتدى به. ويستفيد البرنامج السيكودرامي منها في العديد من المفاهيم مثل:

أ- التعلم بالملاحظة (Learning by Observation).

ب- التعلم بالنمذجة (Learning by Modeling).

ج- التعلم بالتقليد (Imitative Learning).

٤. **نظرية الدور:** تقوم نظرية الدور على كون الأفراد يمكنهم أن يصبحوا ممثلين ارتجاليين إذ يمكنهم تجسيد بعض الأدوار بدون سيناريو مكتوب. ومن هذا المنطلق يصبح هؤلاء الأفراد ليسوا ممثلين ارتجالين ولكن كتاب أيضاً، ومن ثم يشير لعب الدور إلى الطريقة التي تهدف لإيجاد استجابات سلوكية مؤثرة بموقف معين ويمثل لعب الدور وسيلة أولية لتنمية المهارات النفسية اللازمة للتكيف مع الحياة المعاصرة (Corey, 2000: 220، عبد الفتاح رجب، ٢٠٠٢: ١٩-٢٢). ويستفيد البرنامج السيكودرامي من نظرية الدور الاجتماعي في مفهوم لعب الدور، ويعد الدور الوحدة الأساسية للسلوك فيها، حيث يكتسب التلميذ من خلال أدائه لدوره قدرة على مواجهة المشاكل بطريقة ابداعية.

الفئة التي وضع البرنامج من أجلها

ويقصد بها الفئة التي سيطبق البرنامج عليها، وهم التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الحاصلين على درجة منخفضة في مقياس مفهوم الذات (Tancy) وهم يمثلون بعض تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدرستي مجمع العروبة والجمهورية الإعدادية بمدينة أسوان والذين تتراوح أعمارهم بين (١٤) و(١٥) سنة بمتوسط ١٤,٥.

الطريقة التي يقوم عليها البرنامج

يقوم البرنامج الإرشادي القائم على السيكودراما على مجموعة من الأساليب، منها:

١. **أسلوب القصص:** يقوم البرنامج على استخدام الأسلوب القصصي كأسلوب أساسي في السيكودراما، له دور هام في تنمية المهارات اللغوية والقدرات العقلية والخيال. لما للقصة أهمية في حياة الطفل وما تحظى به من مكانة في تعليم الطفل فالقصة هي التي ترضي دوافعه وتخفف من مشكلاته وتوتراته. إن أي قصة تروى للطفل ويؤديها من خلال اللعب أو يكتبها، تساهم في رسم وتحديد شخصيته، كما تقدم له إطار مرجعي يمكن الرجوع إليه والتفكير حوله، عندما يحاول أن يرسم صورة لذاته، أو يفهم ذاته والآخرين كما تعمل على إكسابه العديد من الخبرات سواء التي تتشابه مع ما مر به، أو ما مر به شخص آخر. (حسين، ٢٠٠١: ٧)، فقد كان النبي صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ كثيراً ما يقص على أصحابه قصص السابقين للعظة والعبرة "**فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ**" (الأعراف: ١٧٦). والتي

تتميز بالواقعية والصدق، لأنها تهدف إلى تربية النفوس وتهذيبها، وليس للتسلية حيث كان الصحابة (رضوان الله عليهم) يأخذون من كل قصة درساً تربوياً سلوكياً.

٢. **السيكودراما:** تعتمد على تمثيل ولعب أدوار القصص المستخدمة التي أعدتها الباحثة، والتي تناقش مجموعة من الموضوعات الهامة والمرتبطة بالفئة المستهدفة من مشكلاتهم الانفعالية وتطلعاتهم واهتماماتهم، وتترك لهم الباحثة حرية الاختيار للأدوار ولهم الحق في تغيير النصوص مع التوجيه من قبل الباحثة، وبعد الانتهاء من العرض السيكودرامي تتم المناقشة بحيث يتم التركيز على الجانب السلوكي.

٣. **الألعاب التنشيطية وتدريبات التنفس والترفيهية:** تستخدمها الباحثة بهدف إشاعة جو من الحب والمرح بين أفراد المجموعة الإرشادية، وتقوية أجسامهم وتنمية قدرتهم على الانتباه والتركيز كما تساعد على بث روح التفاؤل والسعادة بينهم.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج

يقوم البرنامج الإرشادي السيكودرامي على مجموعة من الأسس الهامة تتمثل في الآتي:

١. **الأسس العامة للبرنامج:** الاعتبارات التي يجب أن يؤخذ بها في البرنامج كما هو موضح في شكل (١٨) هي:

أ- مراعاة قابلية السلوك للتعديل والتغيير، وحق التلميذ الموهوب ذوي صعوبات التعلم في الإرشاد باستخدام السيكودراما وذلك باشتراكه في الجلسات القائمة على السيكودراما والأنشطة المختلفة مثل الألعاب الرياضية، ألعاب الذكاء، إلقاء الأشعار، ورش فنية، مسرحيات، أغاني، اكتشافات علمية؛ لتدريبهم على تنمية وتحسين مفهوم الذات وصقل مواهبهم.

ب- مراعاة خصائص نمو التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (أفراد العينة) في مرحلة المراهقة المبكرة، وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم.

ج- مراعاة البرنامج لأهمية مرحلة المراهقة المبكرة لخفض حدة المشكلات النفسية ومنها تدني مفهوم الذات، وتقدير الذات، والتأثير السلبي الذي ينتج عن تلك المشكلة على شخصية هؤلاء التلاميذ.

د- يشمل البرنامج مواقف درامية واقعية من قبل أفراد عينة البرنامج على المحيط الأسري والمدرسي والاجتماعي من خلال علاقته بالأسرة (الأب – الأم – الإخوة)، والمدرسة (المدير – المعلم – الزملاء – الأخصائي النفسي)، والمجتمع (الصديق – المنافس – المدرب – البائع – السائق).

هـ- مراعاة المشاركة السيكودرامية لكل تلميذ من المجموعة.

و- أن تتبع الباحثة أسلوب التدعيم؛ التعزيز الإيجابي بنوعيه المادي والمعنوي مع المجموعة (عينة البرنامج)، عند الإتيان بالسلوكيات الإيجابية المرغوبة.

ز- مراعاة البرنامج أن تضم كل جلسة سيكودرامية الآتي:

- في بداية الجلسة: مراجعة للواجبات المنزلية بالإضافة إلى تصوير تمثيلي ذاتي للجلسة السابقة.
- في منتصف الجلسة: الأداء التمثيلي للمشكلة محور السيكودراما، ومناقشة الأداء التمثيلي للسلوكيات غير المرغوبة، وأداء تمثيلي للسلوكيات المرغوبة.
- في نهاية الجلسة: مناقشة أوجه الاستفادة من الجلسة السيكودرامية (التغذية الراجعة).

ح- مراعاة التدريب على الجلسات السيكودرامية بالتدرج من السهل إلى الصعب فالأصعب.

ط- أن تكون الجلسات الإرشادية السيكودرامية بسيطة وسهلة الأداء، كما تعبر عن المشكلة وكيفية التغلب عليها.

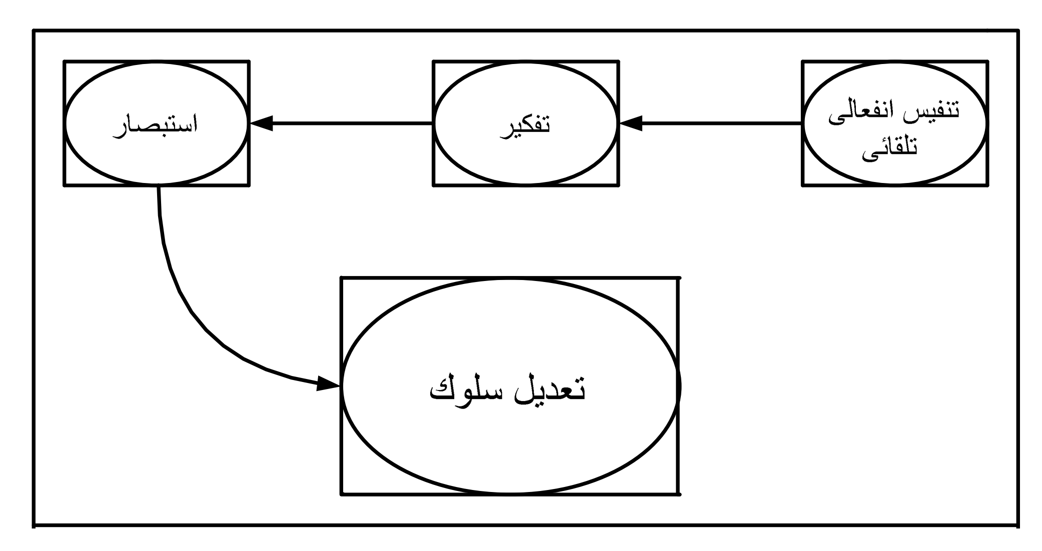
ي- مراعاة التدرج في زمن الجلسات تصاعدياً: (٤٥) دقيقة، (٦٠) دقيقة، (٩٠) دقيقة، (١٢٠) دقيقة والعمل على استخدام التشويق والفكاهة والإثارة معظم الوقت؛ وذلك لتجنب الشعور بالملل حيث أن أفراد المجموعة من ذوي صعوبات التعلم.

ك- مراعاة اختيار الشخصيات ذات التأثير الأقوى في حياة أفراد المجموعة التجريبية، مثل الأب والأم والأخوة والمعلم والصديق.

ل- أن يراعَى تنظيم جلوس التلاميذ المشاركين في البرنامج على شكل دائرة أو مربع؛ بهدف المشاركة الفعالة وتعزيز التعلم بالمشاهدة والتواصل، وتغيير وضعهم وفقاً لموضوع الجلسات والانشطة.

م- مراعاة الباحثة للمبادئ الآتية:

- مبدأ الموضوعية والحيادية في التعامل مع التلاميذ.
- مبدأ المرونة والتلقائية في طريقة تناول المشكلات التي يعاني منها التلاميذ.
- مبدا الشورى؛ بمعني العودة إلى عرض الموضوع على أفراد المجموعة الارشادية.
- مبدأ تقويم الوضع الحالي، وإمكانية استعداد الباحثة لتعديل الخطة الإرشادية للوصول إلى أكبر قدر من الفوائد لأفراد المجموعة الإرشادية.



شكل (١٨): شكل مقترح لتعديل السلوك بالأداء التمثيلي

٢. **الأسس الفلسفية:** يستمد البرنامج الارشادي السيكودرامي أصوله الفلسفية من نظرية التعلم الاجتماعي بالملاحظة، وذلك من خلال السيكو دراما الذي أسسه Moreno؛ حيث يعتمد التغيير السلوكي على إحداث تنفيس انفعالي تلقائي يقوم على جوانب معرفية سلوكية انفعالية لدى عينة البرنامج.

٣. **الأسس الاجتماعية:** لأن سلوك الإنساني فردي – جماعي، يتم استخدام أسلوب الإرشاد الجمعي باشتراك جميع أفراد البرنامج في الجلسة السيكو درامية لأدوار (البطل – الأنا المساعد – الجمهور – شخصية رئيسية).

٤. **الأسس الاخلاقية:** وتراعى الباحثة أخلاقيات العمل الإرشادي المتمثلة في الالتزام بأخلاقيات العلاقات الارشادية، وسرية المعلومات، والمسئوليات المهنية، والعمل المخلص، والاستفادة من خبرات وتخصصات زملاء المهنة، والاستشارات المتبادلة، وكرامة المهنة.

٥. **الأسس التربوية:** تحرص الباحثة على أن تكون أهداف البرنامج متوافقة مع أهداف العملية التربوية، كما أن السيكودراما وسيلة من وسائل التربية والتعليم.

٦. **الأسس النفسية:** مراعاة المرحلة العمرية في بناء البرنامج الإرشادي السيكودرامي وذلك لكون مرحلة المراهقة المبكرة لها سماتها المميزة، وكذلك مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

٧. **الأسس الفسيولوجية:** مراعاة توظيف فنية الاسترخاء للسيطرة على عوامل الإحباط والتوتر العصبي.

مراحل تطبيق البرنامج

يمر البرنامج الإرشادي بست مراحل هي:

١. **مرحلة ما قبل البرنامج:** ويتم فيها مقابلة إدارة المدرسة، وتوضيح الهدف العام من الدراسة، وإجراءات تطبيقها من تقنين لمقياس الدراسة، وتشخيص العينة، وتهيئة أفراد المجموعة الإرشادية، والاتفاق النهائي مع أفراد المجموعة الإرشادية على الجدول الزمني لتطبيق البرنامج الارشادي السيكودرامي.

٢. **مرحلة البدء:** وفيها يتم بناء العلاقة الارشادية والتعريف بالهدف العام للبرنامج والاتفاق على شروط البرنامج، وتوقيع ميثاق شرف أخلاقي والالتزام بقواعد السلوك الجيد.

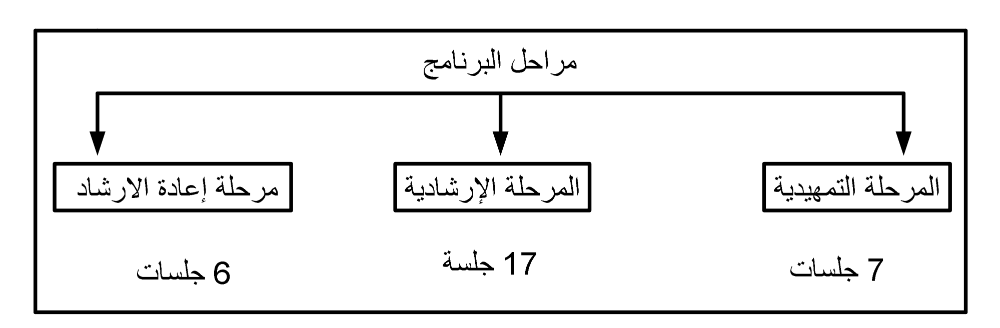
٣. **مرحلة الانتقال:** ويتم فيها التعريف بالطلبة الموهوبون، صعوبات التعلم، التلاميذ الموهوبون ذوي صعوبات التعلم، مفهوم الذات، السيكودراما، كما تركز على مشكلة مفهوم الذات المتدني وتوضيح سلبياته.

٤. **مرحلة البناء (العمل):** وفيها يتم التعرف على المشكلات التي تتسبب في تدني مفهوم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية وتسبب لهم الإحباط والضيق والقلق، كما يتم التعرف على قدراتهم ومواهبهم. ومن خلال مراحل السيكودراما يتم استبصار التلاميذ بمشكلاتهم، ثم مساعدتهم للوصول إلى حلها وتقديم التعزيز والتشجيع، و يتم إكسابهم العديد من المهارات مثل زيادة الوعي بالذات وحسن استثمار طاقاتهم وبناء الثقة في نفوسهم بهدف تكوين ذات إيجابية لدى التلاميذ، كما يعمل البرنامج على زيادة التوافق النفسي والاجتماعي لديهم.

٥. **مرحلة الإنهاء:** ويتم فيها إنهاء البرنامج، وإجراء القياس البعدي؛ للتحقق من فاعلية البرنامج.

٦. **مرحلة ما بعد البرنامج:** ويتم فيها إجراء القياس التتبعي لأفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج؛ للتحقق من استمرارية فاعليته.

يوضح الشكل التالي توزيع الجلسات الارشادية للبرنامج السيكودرامي.



شكل (١٩) توزيع الجلسات الإرشادية للبرنامج السيكودرامي

خطوات الجلسة الإرشادية

١. بدء الجلسة بالترحيب بأفراد المجموعة الإرشادية.
٢. مناقشة الواجب المنزلي، وتقديم التغذية الراجعة له.
٣. مناقشة المشكلة (محور السيكودراما) والهدف من الجلسة.
٤. التسخين، وينقسم إلى:

أ- **تسخين المخرج:** ويتطلب إعداده كثيراً من التلقائية، وتحديد الفنيات المستخدمة في الجلسة، وحديثه مع الأعضاء، وإعطاءه كافة التوجيهات لأفراد المجموعة الإرشادية، ثم تقييمه لما حدث، وتحديد مدى نجاح الفنيات المستخدمة والتي تحقق أكبر قدر من التلقائية والتفاعل المثمر.

ب- **تسخين أفراد المجموعة الإرشادي:** وفيها يتم اعداد أفراد المجموعة بدنياً ونفسياً من أجل تحقيق الأمن النفسي، وإزالة التوتر، والإحساس بالتفاعل، وتحقيق التلقائية عن طريق اختيار البطل وتحديد مشكلته وأداء التمرينات الجسمية.

٥. **الحدث** (المناوشة): وتبدأ بتقديم المشكلة (محور السيكودراما) ومناقشة البطل لاستكشاف الأوجه المختلفة للمشكلة. وعلى المخرج أن يصل بالبطل إلى درجة مرتفعة من التسخين ومشاركة الأنوات المساعدة وتبادل الأدوار.
٦. **التكامل** (مرحلة المشاركة أو المناقشة): وفيها يستعيد البطل توازنه عن طريق تقديم التدعيم الجماعي له، وتنمية الإحساس بالمشكلة، والسيطرة عليها من خلال نمو استجابات سلوكية فعالة نحو المواقف المثيرة في مشكلة البطل، والاستبصار بأبعادها، وزيادة التفاعل الإيجابي والتلقائي. وبالتالي تساعد على اكتساب ثقته بنفسه وارتفاع تقدير الذات لديه وبناء مفهوم إيجابي لذاته.
٧. **الإغلاق:** وفيه يتم إعطاء أفراد المجموعة الإرشادية شعوراً بالأمن ويجب التركيز على الانتباه الى حدود وقت الجلسة وتقديم الواجب المنزلي.
٨. **تسجيل المشاعر:** ويتم فيها تسجيل مشاعر أفراد المجموعة الارشادية عن الجلسة.

جوانب البرنامج الإرشادي السيكودرامي

يتكون من عدة جوانب رئيسة كما في شكل (٢٠)، وهي:

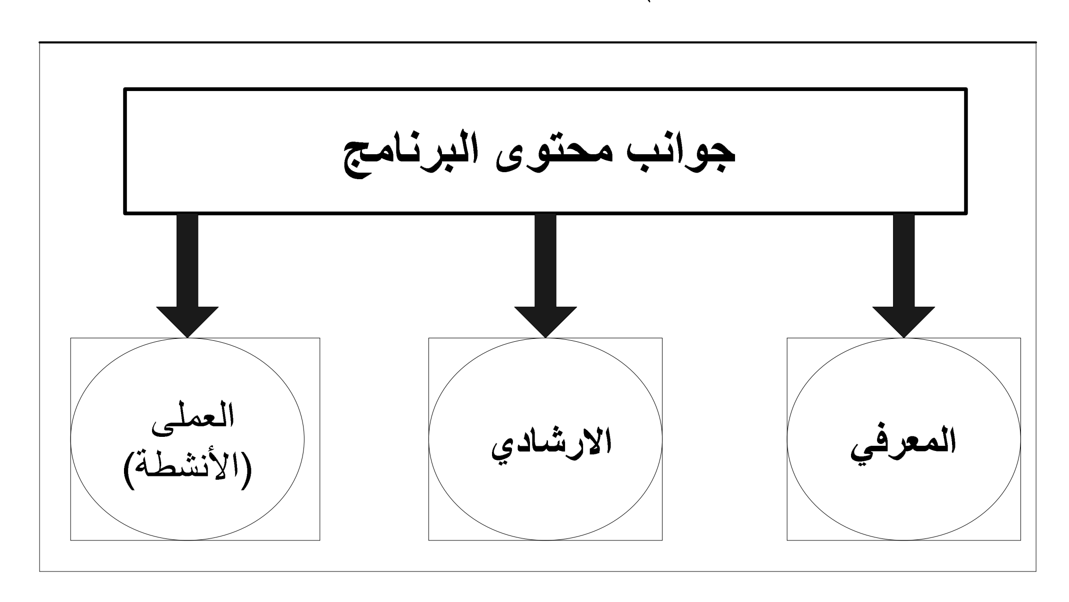
١. **الجانب المعرفي:** أن يتزود أفراد المجموعة الإرشادية بمعرفة وفكر عن طبيعة ما يتعرضون له من خبرات متنوعة، ويتمثل في التعريف بمفهوم الذات وأبعاده (الجسمية – الاخلاقية – الشخصية – الاجتماعية – الأسرية – الذات الواقعية – الذات السلوكية – نقد الذات) –

العوامل المؤثرة في مفهوم الذات – مفهوم الذات عند التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات تعلم.

٢. **الجانب الارشادي:** ويتمثل في التدريب على المهارات التي يقوم عليها البرنامج من خلال إحدى وعشرون جلسة إرشادية سيكودرامية: (معرفتي لذاتي – إمكانياتي (توكيدي لذاتي) – وعيي بذاتي تواصلي مع ذاتي– التعزيز الإيجابي لذاتي– ثقتي بنفسي– تطوير ذاتي –أسرتي (أبي . أمي . أخوتي) – اخفاقاتي – معلمي– أصحابي– موهوب ولكني – اتخاذ قراري وحل مشكلاتي– قيم موجهة (الطاعة والصبر – الارادة القوية والعزيمة الصادقة– علو الهمة) – تفكيري إيجابي– خيالي– مسئوليتي الذاتية (قيمي– أهدافي) – سعادتي– تحفيزي لذاتي (نقدي ذاتي– إدارة وقتي) – دعني أبدع – نجاحي).

٣. **الجانب العملي (الأنشطة):** وتنقسم بدورها إلى:

ألعاب ذهنية (مثل آي كيو الصينية) – تدريبات الاسترخاء – تدريبات التنفس – تمرين التخيل – ألغاز وطرائف – أنشطة تربوية ترفيهية هادفة لتقوية الانتباه والتركيز والذاكرة – موسيقية (تمثيل مسرحي هادف – غناء) – القاء الشعر (فصحى – عامية) – لعب كرة القدم – ألعاب ترفيهية – نشط فني (رسم حر) – نشاطات خاصة لاكتساب مهارات شخصية واجتماعية (كتابة شكوى من معلمه – كتابة خطاب لصديق – إكمال بعض الحكم باستخدام كلمات من خياله – عمل مجلة حائط–كتابة بطاقة دعوة لمناسبة خاصة).



شكل (٢٠) جوانب محتوى البرنامج

المهارات التي يركز عليها البرنامج

١. تأكيد القدرة على حل المشكلات.

٢. تنمية الثقة بالنفس.
٣. التدريب على الاسترخاء العضلي.
٤. تنمية الجانب الأخلاقي والوازع الديني (القيم الموجهة).
٥. مهارات (وعي – فهم – إدارة – تعزيز) الذات.
٦. التغلب على مواقف الإحباط والفشل، استثمار جوانب القوة.
٧. القدرة على التخطيط السليم وإدارة الوقت.
٨. مهارات التوجيه الذاتي للتلميذ (الاستقلالية).
٩. مهارات التنظيم الذاتي (الدافعية، الإنجاز الاكاديمي).

مخطط لجلسات البرنامج الارشادي

يوضح الشكل التالي مخطط لجلسات البرنامج الإرشادي.

شكل (٢١): مخطط لجلسات البرنامج الارشادي

مراحل تطبيق البرنامج	عدد الجلسات	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات المستخدمة	التقويم	زمن الجلسة	المكان
تمهيدية (المرحلة البنائية)	٣	١	تعارف	- إقامة علاقة من التفاهم والثقة المتبادلة بين الطلاب والباحثة تتميز بالود والتقبل والمشاركة الفعالة. - تطبيق القياس القبلي والاتفاق على مكان وموعد الذي ستعقد فيه الجلسات. - تعريف الطلاب ببعض المبادئ والقيم الأخلاقية، وتوقيع ميثاق شرف أخلاقي يلتزم به الجميع أثناء الجلسات الإرشادية.	المناقشة – الحوار – التعزيز اللفظي – الإفصاح عن الذات	اكتب المشكلات التي تعاني منها من وجهة نظرك.	٤٥ دقيقة	نادى التحرير الرياضي
		٢	التعريف بالبرنامج والتوقعات	- تعريف التلاميذ بالبرنامج وسير العمل فيه والهدف من الجلسات - تمييز التلاميذ للتوقعات الواقعية والمتزنة والتوقعات الخاطئة - تنمية حس ابداء الراي والعمل بروح الفريق	المناقشة والحوار – المحاضرة – التعزيز اللفظي – التغذية الراجعة	اكتب توقعاتك عن البرنامج ؟ – قم بحذف التوقعات غير الواقعية؟	٤٥ دقيقة	

مراحل تطبيق البرنامج	عدد الجلسات	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات المستخدمة	التقويم	زمن الجلسة	المكان
تمهيدية (أنشطة هادفة)	٢	٣	التعرف على قدرات ومواهب التلاميذ	- مساعدة التلاميذ على خصائص عملية التنفيس الانفعالي وامكانياتها التعبيرية وبث روح التعاون والمشاركة بين التلاميذ.	- التعزيز - التغذية الراجعة - الواجب المنزلي	ماهي هواياتهم المفضلة؟	٦٠ دقيقة	نادى التحرير الرياضي
		٤	تدريبات التنفس والاسترخاء	- التأكيد على الأثر النفسي والاجتماعي للاسترخاء. - تدريب التلاميذ على كيفية الاسترخاء العضلي. - معرفة التلاميذ على أهمية الاسترخاء في مواقف القلق والتوتر والإحباط. - تنمية اللياقة البدنية للتلميذ.	الاسترخاء- التنفيس الانفعالي- التعزيز - التغذية الراجعة -الواجب المنزلي	قيام التلاميذ بعمل التمرينات الرياضية وتدريبات التنفس في المنزل.	٦٠ دقيقة	

مراحل تطبيق البرنامج	عدد الجلسات	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات المستخدمة	التقويم	زمن الجلسة	المكان
مرحلة تعريفية	٢	٥	تدريبات ادراك الاحساس والتركيز	- تنمية قدرة التلميذ على التفكير السليم والوصول إلى الحل. - زيادة ثقة التلميذ بنفسه وقدراته من خلال تدريبه على الوصول إلى معرفة الأصوات والأشياء التي تعرض عليه دون رؤيتها. - تنمية القدرة على إدراك الأشياء وتحسين قدرات التركيز والانتباه لديهم.	التخيل – الادراك – المناقشة – حل المشكلة	معرفة وتمييز التلاميذ على الاصوات والاشياء بشكل سريع	٦٠ دقيقة	نادى التحرير الرياضي
		٦	الموهوبين ذوو صعوبات التعلم	- تزويد أفراد المجموعة الإرشادية بمعلومات مهمة عن فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (تعريفها- تشخيصها – احتياجاتهم).	المحاضرة – المناقشة العصف الذهني- التغذية الراجعة	كتابة مواهبك، وصعوبتك التعليمية بشكل مفصل.	٦٠ دقيقة	

مراحل تطبيق البرنامج	عدد الجلسات	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات المستخدمة	التقويم	زمن الجلسة	المكان
مرحلة إرشادية	١٧	٧	مفهوم الذات	- إقامة علاقة إيجابية بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية تتميز بالتقبل والمشاركة الفعالة. - تزويد أفراد المجموعة التجريبية بمعلومات عن مفهوم الذات. - (تعريف مفهوم الذات وأبعاده – أسباب تدني مفهوم الذات عند التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم).	المحاضرة – المناقشة – العصف الذهني– التغذية الراجعة	تحديد العوامل التي أدت إلى تدني مفهوم الذات لديك.	٦٠ دقيقة	نادى التحرير الرياضي
		٨	التدريب على التمثيل	- بث روح التعاون والعمل بروح الفريق وتشجيعهم على الجرأة والإقدام. - التد التدريب على التمثيل و تنمية القدرة على التخيل والابتكار لدى افراد المجموعة.	لعب الدور– المناقشة – المحكمة – التغذية الراجعة	تخيل الحياة مع فقد حاسة من الحواس وقم بتمثيلها ثم قم بوصف شعورك.	٩٠ دقيقة	

مراحل تطبيق البرنامج	عدد الجلسات	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات المستخدمة	التقويم	زمن الجلسة	المكان
مرحلة إرشادية	١٧	٩	معرفتي لذاتي	- تكوين مفهوم ذات إيجابي للتلميذ. - تقبل التلميذ لذاته وتقديره لها. - معرفة الخصائص العمرية المميزة لمرحلة المراهقة.	الصندوق المسحور - التنفيس الانفعالي	النظر في المرآة بالمنزل والقيام بكتابة النقاط (الأكثر قوة - القوية) وكيفية استثمارها، ونقاط ضعفك وكيفية التغلب عليها.	٩٠ دقيقة	مكتبة الطفل بقصر ثقافة اسوان
		١٠	إمكانياتي (توكيدي لذاتي)	- مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على تكوين صورة إيجابية عن أنفسهم ، وتنمية مهارات توكيد الذات من خلال تقبله ورضاه وتعزيزه لنفسه. تدريب التلاميذ على التركيز وزيادة الانتباه.	لعب الدور - حديث النفس الصديقة - التغذية الراجعة	كتابة توكيدات للذات في كراسة الواجب المنزلي وقراءتها أكثر من مرة.	٩٠ دقيقة	

مراحل تطبيق البرنامج	عدد الجلسات	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات المستخدمة	التقويم	زمن الجلسة	المكان
مرحلة الإرشادية	١٧	١١	وعيي بذاتي	- تنمية الوعي الإيجابي للذات بترجمة أفكار التلميذ الايجابية إلى أفعال جيدة. - تنمية حرية التعبير وتنمية الميول القيادية.	لعب الدور – المناقشة – التغذية الراجعة – الإفصاح عن الذات	تخيل بأنك قائداً لمجموعة من الأفراد، أكتب فقرة عن مشاعرك تجاه المجموعة – مواجهة الأخريين – التغيير بالنسبة لك وللأخرين.	٩٠ دقيقة	نادى التحرير الرياضي
		١٢	تواصلي مع ذاتي	- تنمية مهارة التواصل مع الذات والتعرف على آلية إدراك الذات.	لعب الدور – حديث النفس الصديقة – التغذية الراجعة – المناقشة	تخيل حوار مع نفسك الصديقة الناصحة، وسجل انطباعك عن فوائد هذا الحوار على ذاتك.	٦٠ دقيقة	

مراحل تطبيق البرنامج	عدد الجلسات	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات المستخدمة	التقويم	زمن الجلسة	المكان
مرحلة الإرشادية	١٧	١٣	التعزيز الإيجابي لذاتي.	- مساعدة التلميذ على رفع تقديره لذاته عن طريق تكوين صورة إيجابية لذاته. - زيادة سلوك المشاركة الفعالة وتنمية القدرة على التركيز على الجوانب الإيجابية. - نمو مفهوم إيجابي نحو الذات من خلال إتقانه للعب دوره وزيادة ثقته بنفسه والتركيز على الجوانب الايجابية.	لعب الدور – المناقشة– التخيل– التغذية الراجعة	حدد أفكارك المقيدة لذاتك وكيفية تحويلها إلى أفكار منطقية لبناء صورة إيجابية لذاتك.	٩٠ دقيقة	نادى التحرير الرياضي
		١٤	ثقتي بنفسي	- الإيمان بالله عز وجل يقوي وينمي الثقة بالنفس - تدريب التلميذ على تحمل المسئولية وزرع الثقة في النفس. - تدعيم ثقة التلاميذ بأنفسهم من خلال قوة آمالهم في الحياة.	لعب الدور – المناقشة – التغذية الراجعة	القيام بعمل إيجابي في محيط الأسرة أو الأصدقاء ثم كتابته بأسلوبك.	٩٠ دقيقة	

مراحل تطبيق البرنامج	عدد الجلسات	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات المستخدمة	التقويم	زمن الجلسة	المكان
مرحلة ارشادية	١٧	١٥	تطوير ذاتي	- مساعدة أفراد المجموعة الإرشادية على تطوير مفهوم الذات بإكساب خبرات جديدة وفهم ذواتهم.	لعب الدور – التخيل – التغذية الراجعة – الواجب المنزلي	كتابة الأشياء التي تحبها (مواطن الفخر والاعتزاز) في ذاتك والجوانب الإيجابية من حولك.	١٢٠ دقيقة	نادى التحرير الرياضي
		١٦	أسرتي (أبي . أمي . أخوتي)	- تكوين مفهوم إيجابي لدى التلاميذ عن طريق تصحيح المعتقدات الغير منطقية عن الوالدين والأخوة. - مساعدة التلاميذ على تنمية الشعور بالانتماء لأسرهم. - التعبير عن ما يشعر به التلاميذ تجاه أفراد أسرتهم من مشاعر الحب والأمان والخوف.	الكرسي الخالي– لعب الدور – عكس الدور– المناقشة – التغذية الراجعة – الواجب المنزلي.	نقل ما تم تعلمه إلى مواقف الحياة بعد التدرب عليها أمام المرآة، وتسجيل تلك المواقف.	٩٠ دقيقة	

مراحل تطبيق البرنامج	عدد الجلسات	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات المستخدمة	التقويم	زمن الجلسة	المكان
مرحلة ارشادية	١٧	١٧	اخفاقاتي	- تنمية صورة إيجابية للذات والتحرر من الأفكار الهدامة. - مساعدة التلميذ على اكتساب مهارات التواصل والتوجيه الذاتي عن طريق مناصرة الذات والدفاع عنها. - تذوق التلميذ لطعم النجاح بدلاً من الفشل واحترم إحساس التلميذ ومشاعره.	المحكمة لعب الدور – عكس الدور – التغذية الراجعة – الواجب المنزلي	تحديد خمسة أعمال كنت تفعلها وغيرتها للأحسن وتحديد الأعمال التي تحاول تغييرها مستقبلاً.	١٢٠ دقيقة	نادي التحرير الرياضي
		١٨	معلمي	- تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ عن طريق تدريبهم على النقد الهادف وابداء الرأي. - تحسين وعي أفراد المجموعة التجريبية لمفاهيم المجالات العلمية والأدبية. - مساعدة التلاميذ على تنمية المرونة اللغوية واكتساب المهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة.	لعب الدور – عكس الدور – المناقشة – التغذية الراجعة – الواجب المنزلي	كتابة فقرة تعبيرية عن معلمك الذي تتمناه.	١٢٠ دقيقة	

مراحل تطبيق البرنامج	عدد الجلسات	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات المستخدمة	التقويم	زمن الجلسة	المكان
مرحلة ارشادية	١٧	١٩	أصحابي	- تنمية الاعتماد على النفس والاستقلالية وإثبات الذات. - تقديم الدعم النفسي والتفكير بمنطقية وواقعية.	لعب الدور – التغذية الراجعة– التخيل – المناقشة–الواجب المنزلي	كتابة الحكم التي في البردية في لوحة ورقية وتعلق على الحائط.	٩٠ دقيقة	متحف النوبة
		٢٠	موهوب ولكني	- تنمية مهارات تنظيم الذات بإتاحة الفرصة للتعرف على خبرات كبار المشاهير من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. - نمو الطلاقة اللفظية عند التلميذ ، وزيادة ثقته بنفسه من خلال مشاركته لأفراد المجموعة التجريبية في الأداء الإبداعي. - تزويد أفراد المجموعة التجريبية بخبرات بناءة.	رحلة مفيدة عبر التاريخ – لعب الدور– الديلوج – التخيل – المناقشة – العصف الذهني – التغذية الراجعة	كتابة النصائح والعبر المستخلصة من قصة أديسون في لوحة وقراءتها عدة مرات بصوت مسموع ثم تعليقها على الحائط	١٢٠ دقيقة	

مراحل تطبيق البرنامج	عدد الجلسات	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات المستخدمة	التقويم	زمن الجلسة	المكان
مرحلة ارشادية	١٧	٢١	اتخاذ قراري وحل مشكلاتي	- استبدال الأفكار والسلوكيات السلبية للتلميذ بأفكار إيجابية لتساعده على اتخاذ قراره بالتغيير وتنفيذه . - تعريف التلاميذ بمفهوم حل المشكلة وخطواته. - تدريب التلاميذ على مهارة تحليل المشكلة. - تعريف التلاميذ بمفهوم اتخاذ القرار وخطواته. - تدريب التلاميذ على مهارة اتخاذ القرار .	لعب الدور – المناقشة – الديلوج – العصف الذهني –التغذية الراجعة	كتابة القرارات التي شاركت في اتخذها مع كتابة حل لمشكلة واجهتك.	٩٠ دقيقة	قصر ثقافة اسوان
		٢٢	قيم موجهة (الطاعة والصبر – الارادة القوية والعزيمة الصادقة- علو الهمة)	- تنشيط القيم الإسلامية في شخصية التلميذ وتكوين أفكار إيجابية قائمة على هذه القيم تساعد في تنمية الوازع الديني والأخلاقي.	الراوي الحكيم- لعب الدور – المناقشة – التغذية الراجعة	كتابة القيم والمبادئ المستخلصة من قصة طالب العلم بالتفصيل.	٩٠ دقيقة	

مراحل تطبيق البرنامج	عدد الجلسات	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات المستخدمة	التقويم	زمن الجلسة	المكان
مرحلة ارشادية	١٧	٢٣	تفكيري إيجابي	- مساعدة التلاميذ على اكتشاف قدراتهم واستثمارها من خلال التفكير الايجابي.	لعب الدور– عكس الدور – التغذية الراجعة	تدرب بالقيام بتمرين التفكير الإيجابي عدة مرات في المنزل .	٩٠ دقيقة	نادى التحرير الرياضي
		٢٤	خيالي	- تنمية الخيال لدى التلاميذ عن طريق مدهم بالمعارف والخبرات مما يساعد في إطلاق الطاقات الإبداعية. - قبول الذات الجسمية عند أفراد المجموعة الإرشادية والتعرف على إمكانياتها	لعب الدور – الديلوج – المناقشة – التغذية الراجعة – التخيل	القيام بتمرين التخيل والتدرب عليه في المنزل؟	٩٠ دقيقة	

مراحل تطبيق البرنامج	عدد الجلسات	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات المستخدمة	التقويم	زمن الجلسة	المكان
مرحلة إعادة الإرشاد (التركيز على أهم المهارات)	٦	٢٥	مسئوليتي الذاتية (قيمي- أهدافي)	- مساعدة التلميذ في التحرر من التوتر بطريقة إيجابية وتحقيق ذاته عن طريق المسئولية الذاتية. - مساعدة التلميذ ووضع أهدافه واتخاذ قرار بطريقة إيجابية. - تنمية حس المسئولية الذاتية عند التلاميذ.	لعب الدور – المراقب النفسي – المناقشة – التغذية الراجعة	تحديد القيم التي تعزز مسئوليتك الذاتية من وجهة نظرك، مع كتابة أربعة أفراد ينالون إعجابك بقيمهم وشخصياتهم مع كتابة نموذج مبسط لخطة عمل.	٩٠ دقيقة	نادى التحرير الرياضي
		٢٦	سعادتي	- مساعدة التلميذ على ربط النجاح بالسعادة لتنمية سلوكيات النجاح - النظر بمنظار التفاؤل للأمور. - بث روح السعادة في نفوس أفراد المجموعة التجريبية.	لعب الدور – المرأة – الواجب المنزلي	كتابة رأيك بعد تجنب الأفكار السلبية التي تدمر ذاتك، هل أنت سعيد بعد هذه الخطوة ؟ ولماذا؟	٩٠ دقيقة	

مراحل تطبيق البرنامج	عدد الجلسات	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات المستخدمة	التقويم	زمن الجلسة	المكان
مرحلة إعادة الإرشاد (التركيز على أهم المهارات)	٦	٢٧	تحفيزي لذاتي (نقدي ذاتي– إدارة وقتي)	– مساعدة التلميذ على التخلص من مشاعر الذنب والأخذ بأسباب النجاح وبث روح الحماسة والتحفيز لتفجير طاقاته للوصول لتحقيق أهدافه عن طريق التخطيط الجيد. – مساعدة التلميذ للاستفادة من إدارة وقته بنجاح.	لعب الدور – عمل الحلم – المناقشة – التغذية الراجعة	تسجيل أهم المشاعر التي انتابتهم أثناء العرض السيكودرامي، وكتابة أوجه الاستفادة منه.	٩٠ دقيقة	نادي التحرير الرياضي
		٢٨	دعني أبدع	– تنمية قدرة التلميذ على الطلاقة التعبيرية والاكتشاف وحب الاستطلاع.	المناقشة – المحاضرة – العصف الذهني – الواجب المنزلي	كتابة أكبر عدد ممكن من النتائج المترتبة على انقطاع التيار الكهربائي في مدينة أسوان لمدة أسبوع.	٩٠ دقيقة	

مراحل تطبيق البرنامج	عدد الجلسات	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات المستخدمة	التقويم	زمن الجلسة	المكان
مرحلة إعادة الإرشاد (التركيز على أهم المهارات)	٦	٢٩	نجاحي	– تنمية مهارة ضبط الذات وتعزيز شعور التلميذ بالكفاءة الذاتية وقيمة الذات.	النفس الصديقة – لعب الدور – المناقشة – التغذية الراجعة – التخيل	تسجيل أهم المشاعر التي أحسوا بها خلال العرض وكتابة مفاتيح الخير لابن القيم وقراءتها.	٩٠ دقيقة	نادى التحرير الرياضي
		٣٠	ختامية (إنهاء البرنامج)	– الوقوف على الأهداف التي حققها البرنامج. – تطبيق القياس البعدي. – الاتفاق مرة أخرى بعد شهرين من التقييم التتبعي. – جمع آراء التلاميذ حول مدى استفادتهم من البرنامج. – تقديم الجوائز والهدايا للمجموعة بعد إنجازهم للمهام المطلوبة خلال فترة البرنامج.	المناقشة – الحوار – التعزيز	هل تغيرت صفاتكم للأفضل؟	٦٠ دقيقة	

رابعاً: اجراءات الدراسة

١. تجميع الأطر النظرية، والأبحاث العربية والأجنبية التي تناولت السيكودراما، مفهوم الذات، الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والاستفادة من صياغة الإطار النظري.

٢. الاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة، واستخدامها في صياغة الفروض.

٣. إجراء الدراسة الاستطلاعية؛ بهدف تقنين الأدوات المستخدمة، والتحقق من الشروط السيكومترية لها من صدق وثبات، وذلك بتطبيق مقياسي (مفهوم الذات، وخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم) على عينة قوامها (٦٠) تلميذاً وتلميذة من المرحلة الإعدادية بمدرسة العروبة بتوسط عمر ١٣,٥ سنة.

٤. إجراء الدراسة الأساسية، وذلك باختيار (١٦) تلميذاً وتلميذة من الحاصلين على درجة منخفضة في مقياس مفهوم الذات، ودرجة مرتفعة على مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ودرجة أعلى من (١٢٠) في اختبار القدرة العقلية، ودرجة مرتفعة في مقياس الأنشطة الابتكارية من عينة قوامها (٢٠٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدرسة الجمهورية بأسوان.

٥. تشخيص المعلمين للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية (القراءة، الهجاء، التعبير الكتابي) ومادة الرياضيات (الاستدلال)، وتم تسجيل أسماء هؤلاء التلاميذ.

٦. تحديد المعلمون للتلاميذ الموهوبون في الأنشطة (الفنية – الرياضية – موسيقية – أدبية) عن طريق استمارة تقييم التلاميذ، بالإضافة إلى تقييم الزملاء، وتم تسجيل هؤلاء التلاميذ.

٧. درجات الاختبارات التحصيلية لشهرين متتابعين بالإضافة لدرجات الفصل الدراسي الثاني، ومقارنة مستوى درجات التلاميذ بدرجاتهم في اختبار القدرة العقلية، ثم اختيار التلاميذ الحاصلين على درجة أعلى من (١٢٠) في اختبار القدرة العقلية ودرجاتهم التحصيلية متوسطة أو تحت المتوسط ثم تم تسجيل أسمائهم.

٨. بعد تفريغ البيانات، عقدت الباحثة مقارنات في نتائج الاختبارات والمعلومات التي حصلت عليها من المعلمين وجماعة الأقران بالإضافة لآراء بعض أولياء الأمور وتوصلت إلى عينة الدراسة الأساسية وهى (٢٠) تلميذا وتلميذة، تم استبعاد ٤ منهم لأسباب تتعلق بالآتي:

أ- رفض أحد الوالدين التحاق ابنهم بالبرنامج، وذلك يعود إلى تسلط أحد الوالدين.

ب- اثنان توائم لديهما اضطرابات سلوكية أخرى بالإضافة إلى نشاط زائد حركي حاد وتنمر لفظي مما يجعل اختيارهم بالبرنامج ينتج عنه مشكلات عديدة لأفراد المجموعة الآخرين، بالإضافة لأنهما يحتاجان – بصورة مبدئية – نوع أخر من العلاجات النفسية.

ج- التغيب مرتين متتابعتين، وعدم الالتزام بالمواعيد.

٩. تم تطبيق مقياس المستوى الاجتماعي/الاقتصادي/الثقافي (لمعمر نواف الهوارنة)، وتم تكافؤ العينة. وجميعهم من المستوى المتوسط، ومستوى ثقافي أعلى من المتوسط حيث أن أفراد العينة النهائية من منطقة امتداد العقاد وهم أبناء موظفين ومدرسين ويتمتعون بدرجة متساوية تقريبا في المستوى الثقافي.

وصلت العينة النهائية إلى (١٦) من التلاميذ، مقسمة بالتساوي إلى (٨) تلاميذ و(٨) تلميذات.

١٠. تطبيق المقاييس مرة أخرى بعد مرور شهرين على انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي السيكودرامي، وذلك للتأكد من استمراريته وفعالية البرنامج.

١١. ادخال الدرجات إلى الحاسب الآلي؛ لعمل المعالجات الإحصائية المناسبة لفروض الدراسة باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، برنامج EXCEL.
١٢. استخلاص النتائج، وتفسيرها في ضوء فروض الدراسة.
١٣. تقديم بعض التوصيات، والبحوث المقترحة في ضوء نتائج الدراسة.

خامساً: الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة

كانت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة هي:

١. **الأساليب البارامترية**

أ- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

ب- معامل الارتباط Person لحساب صدق وثبات المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية.

٢. **الأساليب اللابارامترية:** بسبب صغر عينة الدراسة (١٦)، استخدمت الباحثة القياس اللابارامتيري كما يلي:

أ- اختبار Wilcoxon: لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي والتتبعي لمفهوم الذات.

ب- اختبار Mann–Whitney: لحساب دلالة الفروق بين عينتي الذكور والإناث في القياس البعدي لمفهوم الذات.

ج- معادلة قوة العلاقة بين متغيرين في حالة العينتين المرتبطتين.

سادساً: المعوقات التي اعترضت تطبيق البرنامج

يوضح جدول (٢٩) المعوقات التي اعترضت تطبيق البرنامج وكيف تغلبت الباحثة عليها.

جدول (٢٩): المعوقات التي اعترضت تطبيق البرنامج وكيف تغلبت الباحثة عليها

م	المعوقات التي اعترضت تطبيق البرنامج	كيفية التغلب عليها
١	**مرحلة ما قبل البرنامج:** كثرة وتعدد أدوات الدراسة، لأنها قد تصيب المفحوص بالضيق والضجر.	تغلبت الباحثة على هذه المشكلة عن طريق تقسيم المقاييس على أوقات متباعدة (استغرق تحديد العينة فصل دراسي كامل) قبل تطبيق الاختبار تتناقش معهم في المشكلات التي تواجههم وتتبادل معهم الحوار ثم تشرح بطريقة شيقة كيفية التعامل مع الاختبار وكونه وسيلة هامة لتحديد الفئة بشكل دقيق.
٢	التعرف على التلاميذ ومشكلاتهم في هذه المرحلة الدقيقة من عمرهم بشكل واقعي وجيد.	الذهاب للمدرسة بشكل مستمر، واستأذنت الباحثة إدارة المدرسة في استغلال الحصص الاضافية في الفصول الخمسة بالمدرسة.
٣	**التجربة الاستطلاعية:** واجهت الباحثة عدة مشكلات منها: ١. عدم وجود مسرح بالمدرسة. ٢. لا يوجد بالمدرسة مكان مناسب لأداء الجلسات. ٣. التحديد المبدئي لزمن الجلسة التي تنمي مهارة بشكل جيد لدى هذه الفئة أكثر من ساعة على الأقل، حيث يتخللها مجموعة من الأنشطة التي توجه لهذه الفئة بعينها. ٤. مشكلة ضمان سلامة المجموعة الارشادية.	١. اقترحت الباحثة على المجموعة التجريبية الالتقاء خارج المدرسة حتى تكون المجموعة التجريبية بحريتها من حيث أن نوع العلاج يتطلب شروط معينة واختارت نادي التحرير للأسباب التالية: أ- بجوار المدرسة ومنازل التلاميذ. ب- يوجد مسرح بسيط ولكن يؤدي الغرض. ج- توجد حديقة واسعة لإجراء أنشطة التركيز والانتباه واستخدام الحواس. د- يوجد ملعب لأداء الأنشطة الرياضية. ٢. اتصلت الباحثة بجميع أولياء الأمور وأخذت موافقتهم على الاشتراك بالبرنامج وتوقيع تعهد مكتوب بالموافقة على ذلك والتزمت الباحثة بضمان سلامتهم طوال فترة البرنامج.

٤	وجدت الباحثة العديد من آراء وأفكار بعض أفراد المجموعة التجريبية غير المنطقية.	عملت الباحثة على احترام وجهات النظر لهم، واشعارهم بالأمن وتشجيعهم والعمل على خلق الاستبصار، كما عملت على توضيح أن هذه الأفكار يمكن تعديلها عن طريق المناقشة البناءة.
٥	لاحظت الباحثة ميل بعض أفراد المجموعة الذكور للإناث والعكس (مشكلة الإدراك الجنسي)	توقعت الباحثة حدوث ذلك لان فترة البرنامج طويلة، والعينة في فترة المراهقة، ولكن عملت الباحثة على تحديد المشكلات الرئيسية للمجموعة في هذه المرحلة العمرية والعمل على خلق استبصار كما أعطت أمثلة نمذجة جيدة لذلك للمجموعة، وبالفعل حدث صرف نظرهم عن مثل هذه الأفكار وأن العلاقات بينهم من الأفضل أن تقوم الإخوة والتعاون في المجالات العلمية والأنشطة المختلفة والتركيز على الاستفادة من البرنامج.
٦	وجدت الباحثة بعض المحاور النظرية لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وحاجاتها الارشادية التي تستغرق وقتاً من البرنامج للتعريف بها بصورة جيدة.	قامت الباحثة بإعداد كتيب ارشادي للتلاميذ، جمعت فيه كل ما هو نظري، ويمكن قراءته، ومعد بلغة بسيطة وسهلة، لكي يمكنهم الرجوع إليه وقتما يشاءون وهذا يساعد على بقاء أثر وفعالية البرنامج.
٧	تتطلب بعض الجلسات القيام بزيارة مراكز (ثقافية، علمية، وتاريخية) لتناسب طبيعة الجلسة.	قامت الباحثة بتحديد وزيارة أكثر الأماكن التي تناسب طبيعة عمل الجلسات وتحقيق جو من التلقائية لتوافر مسرح بها. ولكي تعطي مزيد من الواقعية وتساعدهم على التلقائية والارتجال.
٨	ظهور بعض المواقف السلبية من بعض الأفراد مثل: تدني لغة الحوار.	عملت الباحثة على تعليم التلاميذ بعض القواعد العامة، كما حاولت الباحثة بقدر المستطاع تعليمهم انتقاء الألفاظ كما قامت بالاستجابة السريعة للمواقف مع مرونة مناسبة.
٩	ميل بعض أفراد المجموعة التجريبية للانسحاب بسبب القلق في الجلسات الأولى.	قامت الباحثة بالتركيز على أهمية تحويل الاستبصار إلى سلوك وشجعت الأفراد على ممارسة مهارات جديدة لإحداث تغيير في والتصرفات.
١٠	ظهور بعض المخاوف لدى أفراد المجموعة التجريبية بشأن قرب نهاية البرنامج.	عملت الباحثة على مساعدة المجموعة على التعامل مع أي مشاعر قد يحسون بها بشأن نهاية البرنامج، وكيفية استخدام المهارات التي تعلموها في حياتهم ورسم صورة جيدة لأنفسهم.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً: نتائج اختبار صحة الفرض الأول وتفسيرها

ثانياً: نتائج اختبار صحة الفرض الثاني وتفسيرها

ثالثاً: نتائج اختبار صحة الفرض الثالث وتفسيرها

رابعاً: تعليق عام على نتائج الدراسة

خامساً: التوصيات والمقترحات

سادساً: بحوث مقترحة

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

تناولت الباحثة في هذا الفصل عرضاً لما توصلت إليه من نتائج من خلال معالجة كل فرض من فروض الدراسة الحالية كل على حده، ثم مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة كما يلي:

أولاً: نتائج اختبار صحة الفرض الأول وتفسيرها

ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الإرشادية في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي السيكودرامي على مقياس مفهوم الذات لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب الفروق بين القياسين القبلي والبعدي باستخدام اختبار Wilcoxon كأسلوب إحصائي لابارامتري بين عينتين مرتبطتين، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الإرشادية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مفهوم الذات، وذلك عن طريق مقارنة العينة الكلية في القياس القبلي مقارنة بالقياس البعدي على نفس العينة الكلية، وجاءت النتائج كما يلي: كما في الجداول التالية.

جدول (٣٠): درجات العينة الكلية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مفهوم الذات

م	قياس قبلي	قياس بعدي
١	٢٧١	٤٠٤
٢	٢٧٢	٤٠٢
٣	٢٧٣	٣٨٨
٤	٢٧٣	٣٨٣
٥	٢٧٦	٣٧٦
٦	٢٧٧	٣٧٤
٧	٢٧٧	٣٦٨
٨	٢٨٠	٣٦٨
٩	٢٦٨	٣٩٦
١٠	٢٧٠	٣٩٣
١١	٢٧٠	٣٩١
١٢	٢٧٧	٣٩٠
١٣	٢٧٧	٣٨٢

(تابع) جدول (٣٠): درجات العينة الكلية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مفهوم الذات

١٤	٢٧٨	٣٨٢
١٥	٢٧٨	٣٨١
١٦	٢٧٩	٣٧٩

جدول (٣١): متوسطات درجات اختبار مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي على عينة الذكور والإناث

العينة	ذكور	اناث	الكلية
قياس قبلي	٢٧٤,٨٨	٢٧٤,٦٣	٢٧٤,٧٥
قياس بعدي	٣٨٢,٨٨	٣٨٦,٧٥	٣٨٤,٨١

جدول (٣٢): تطبيق اختبار Wilcoxon على القياسين القبلي والبعدي لاختبار مفهوم الذات

م	درجة التطبيق القبلي	درجة التطبيق البعدي	ت	ترتيب الفروق
١	٢٧١	٤٠٤	١٣٣	١٦
٢	٢٧٢	٤٠٢	١٣٠	١٥
٣	٢٧٣	٣٨٨	١١٥	١١
٤	٢٧٣	٣٨٣	١١٠	٩
٥	٢٧٦	٣٧٦	١٠٠	٤,٥
٦	٢٧٧	٣٧٤	٩٧	٣
٧	٢٧٧	٣٦٨	٩١	٢
٨	٢٨٠	٣٦٨	٨٨	١
٩	٢٦٨	٣٩٦	١٢٨	١٤
١٠	٢٧٠	٣٩٣	١٢٣	١٣
١١	٢٧٠	٣٩١	١٢١	١٢
١٢	٢٧٧	٣٩٠	١١٣	١٠
١٣	٢٧٧	٣٨٢	١٠٥	٨
١٤	٢٧٨	٣٨٢	١٠٤	٧
١٥	٢٧٨	٣٨١	١٠٣	٦
١٦	٢٧٩	٣٧٩	١٠٠	٤,٥
مجموع ترتيب الفروق				١٣٦

ج = مجموع ترتيب الفروق/ن= ١٣٦/١٦ = ٨,٥. وبالكشف عن ج الجدولية تم الرجوع إلى جدول (١٥٦)، حيث ج = ٣٠ وهى القيمة المقابلة (ن= ١٦) (فؤاد البهي السيد ،١٩٧٨: ٣٦٠).

باستخدام اختبار Wilcoxon للعينات الصغيرة لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي البعدي نحصل على الجدول التالي.

جدول (٣٣): نتيجة تطبيق اختبار Wilcoxon لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمفهوم الذات

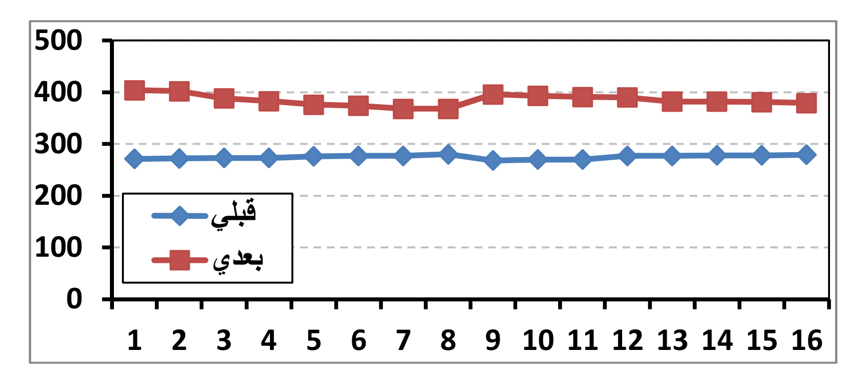
ن	ج المحسوبة	ج الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
١٦	٨,٥	٣٠	دالة

وبما أن قيمة ج المحسوبة < ج الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، إذاً الفروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي. وأيضا للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام المعالجة الإحصائية (SPSS) باستخدام اختبار Wilcoxon، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي، حيث يتضح وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات رتب الدرجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي السيكودرامي في مقياس مفهوم الذات، وبالرجوع إلى المتوسطات يتضح أن متوسط القياس البعدي أكبر من متوسط القياس القبلي وهذا يدل على تنمية مفهوم الذات بشكل ملحوظ وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الأول.

جدول (٣٤): دلالة الفروق بين متوسطي الرتب لدرجات القياسين القبلي والبعدي للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

نوع القياس	المتوسط	العدد	اتجاه الرتب	ن	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
قبلي	٢٧٤,٧٥	١٦	الرتب السالبة	–	٨,٥	١٣٦	-٣,٥١٧	٠,٠١
بعدي	٣٨٤,٨١		الرتب الموجبة	١٦				
			التساوي	–				

ويُظهر الشكل التالي التمثيل البياني لدرجات مفهوم الذات للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث يتضح وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للبرنامج الإرشادي السيكودرامي، مما يشير لفعالية البرنامج الإرشادي القائم على السيكودراما في تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.



شكل (٢٢): التمثيل البياني لدرجات مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي

وهذا يرجع إلى أثر البرنامج الإرشادي السيكودرامي، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (ذكور وإناث) بمتوسط عمر (١٤) عام في مفهوم الذات قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح تطبيقه. وتتفق تلك الدراسة مع الدراسات السابقة التي أكدت على فعالية السيكودراما والبرامج الإرشادية مع فئة صعوبات التعلم في تحسين التوافق العام أو تنمية الكفاءة الذاتية أو بعض المهارات كالتواصل أو مهارات التفكير الإبداعي (سليمان رجب، ٢٠٠٦)، (منيرة المصبحين، ٢٠٠٧)، أو خفض حدة بعض الاضطرابات مثل دراسة كل من (عادل غنايم، ٢٠٠١) ،عبداللطيف خلف الرمامنة (٢٠١٢) ولمياء بيومي وسليمان عبدالواحد (٢٠١٣). وتتفق الباحثة مع (Corey G., 2000) في أن فعالية السيكودراما كممثلة للعلاج النفسي الجماعي تجعل المسترشد يقوم بتجسيد بعض المواقف الحياتية سواء لأحداث في الماضي أو الحاضر أو المستقبل بهدف التعمق في التعرف على المشكلات وفهمها. ودور السيكودراما في تنمية ثقة الفرد بنفسه وتحسين استبصاره بإمكانياته وتبنيه لمفهوم لذاته وتخليه عن الأفكار السلبية (أفكار الفشل الداخلية) وسعيه للنجاح (Armstrong, 2002)

ويتلخص دور البرنامج الإرشادي السيكودرامي للدراسة الحالية في نجاحه في التركيز على جوانب القوة لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عن طريق فهم وتوكيد ذواتهم والتعبير الايجابي عن قدراتهم ومع البيئة المحيطة بهم سواء داخل الأسرة أو المدرسة أو جماعة الأقران. كما اتبعت الباحثة استراتيجيات مختلفة وأساليب إرشادية متنوعة تتسم بالتكامل والشمولية ساعدت على إكساب كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية مهارة الضبط والتوجيه الذاتي، بوصوله لدرجة من الوعي بذاته وامكاناته، ومقدرته في التحكم في سلوكياته ومراقبة ذاته، وذلك من خلال استخدام فنية المراقب النفسي التي ساعدت التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على فهم أنفسهم وامكاناتهم مما يسهم في الوصول للشعور بالرضا والسعادة، وتحقيق الاتزان النفسي والجسمي، كما اتفقت الباحثة مع محمد السفاسفة (٢٠٠٣) في أن إكساب الفرد لمهارة الضبط والتوجيه الذاتي يساهم مساهمة فاعلة في وقايته وحمايته من الوقوع بالمشكلات، فيتجنبها، ويتقي خطرها.

كما تعزي الباحثة رفع مؤشرات مفهوم الذات إلى تغير في أنماط التفكير الخاطئة لدى أفراد المجموعة التجريبية مستخدمة فنية المراقب النفسي وهى فنية تستند إلى العلاج المعرفي السلوكي، حيث أن الخبرات والمواقف المؤلمة والإحباط التي يمر بها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تؤدي بهم إلى اكتساب مفاهيم سلبية نحو أنفسهم، مما ينتقل أثرها، فيشعر هؤلاء التلاميذ بالعجز وعدم احترام ذواتهم. كما عملت الباحثة على تزويد المجموعة الإرشادية بفرص الثقة بالنفس ولعب الأدوار المناسبة إلى الوصول إلى ذواتهم ومن ثم زيادة الخبرات التفاعلية اليومية، واكتسابه للعديد من

الأنشطة الاجتماعية البناءة والذي ساعد بدوره في التوافق النفسي والاجتماعي الذي أدى لزيادة فرص التفاعل البناء والمشاركة الايجابية مع زملائهم وأصدقائهم.

كما ساهم البرنامج الإرشادي السيكودرامي في تشجيع أفراد المجموعة على اكتساب مهارات التواصل والاتصال الجيد لإحداث تغيرات في السلوك من خلال زيادة القدرة على التعبير عن الذات بالتفاعل مع الآخرين وتنمية بعض المهارات الاجتماعية وتشجيعه على الاستقلالية في الرأي واتخاذ القرار، وذلك لاعتماد الباحثة على طريقة عرض القصة كأسلوب أساسي في السيكودراما، لما تتسم به من تشويق للتلاميذ وشد انتباههم والقدرة على الإقناع بشكل جذاب، ثم تترك لهم الحرية في اختيار الألفاظ، مما كان له أثر كبير على تنمية الطلاقة التعبيرية لديهم. كما ساعد البرنامج الإرشادي السيكودرامي بصورة فعالة في إحداث الاستبصار والتلقائية لدى أفراد المجموعة التجريبية، نتيجة لاكتسابهم خبرات إيجابية من خلال المواقف التمثيلية لما يجري في الواقع الفعلي، مثل التفاعل المثمر مع الأخصائي النفسي، وكذلك زملاء الدراسة، والمعلمين والأسرة، واعتمادها على لغة الجسد والتعبيرات الوجهية في التعبير عن المشاعر والانفعالات والمشكلات، كما ساهم البرنامج في إكساب التلاميذ ثقة في أنفسهم حيث أنهم لديهم الحاجة للشعور بالإنجاز والحاجة إلى تعديل الذات وكلها حاجات نفسية غير مشبعة بسبب الصعوبة التعليمية والخبرات المؤلمة التي يتعرضون لها وكلها ساعدت على تكوين مفهوم سلبي عن ذواتهم لأنهم بحاجة ماسة للشعور بالأمن النفسي، وقد حاول البرنامج التركيز على تنمية الثقة بالنفس لديهم من خلال العروض السيكودرامي المتنوعة في تناولها لمشكلات التلميذ الموهوب ذي الصعوبة التعليمية من النواحي النفسية والاجتماعية والشخصية والأسرية. كما أكد البرنامج على تعريف التلميذ الموهوب ذي الصعوبة التعليمية لقدراته وإمكاناته والتركيز على جوانب قوته ومواهبه مما ساعد في إدراكه لذاته إدراكاً سليماً وعمل على تنمية مفهوم إيجابي لذاته. وهذا يتفق مع ما أكدته كل من دراسة سمية جميل طه (٢٠٠٥)، إيمان الكاشف (٢٠٠٥).

للتعرف على فعالية البرنامج الإرشادي السيكودرامي في تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، فقد تم الرجوع إلى معادلة قوة العلاقة بين متغيرين في حالة العينتين المرتبطتين (صلاح الدين علام، ١٩٩٣) وذلك لحساب معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة عن طريق مجموع الرتب ذات الاشارات الموجبة والسالبة للمجموعة الإرشادية في القياس القبلي والبعدي لتنمية مفهوم الذات لدى المجموعة التجريبية، من خلال المعادلة التالية:

$$ر ث ر = \frac{4\left(ش_{1} - ش_{م}\right)}{ن\left(ن + 1\right)}$$

حيث رث ر ترمز إلى معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة.

$ش_{1}$ ترمز إلى مجموع الرتب ذات الإشارات الموجبة = ١٣٦

$ش_{م}$ ترمز إلى المجموع المتوقع للرتب الموجبة والسالبة = ١/٢ (مجموع ن من الرتب) = ٦٨

ن ترمز إلى عدد أفراد العينة التجريبية وتساوي ١٦

أي أن قوة العلاقة بين المتغيرين = $\frac{4(136 - 68)}{16(16 + 1)} = 1$

وتشير النتيجة إلى تنمية مفهوم الذات عند جميع أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي، حيث يظهر أن قوة العلاقة بين المتغيرين = ١، مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي السيكودرامي في تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني وتفسيره

ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على درجة مفهوم الذات للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بين الذكور والإناث بعد تطبيق البرنامج الإرشادي السيكودرامي". حيث يوضح الجدول التالي مجموع درجات عينة الذكور والإناث في القياس البعدي.

جدول (٣٥): مجموع درجات عينة الذكور والإناث في القياس البعدي لمفهوم الذات

م	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
درجة عينة الذكور	٤٠٤	٤٠٢	٣٨٨	٣٨٣	٣٧٦	٣٧٤	٣٦٨	٣٦٨
درجة عينة الإناث	٣٩٦	٣٩٣	٣٩١	٣٩٠	٣٨٢	٣٨٢	٣٨١	٣٧٩

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة أسلوب الاحصاء اللابارامتري عن طريق اختبار (Mann –Whitney) للمجموعات المستقلة لمقارنة عينة الذكور وعينة الإناث في الاختبار البعدي لمفهوم الذات كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول (٣٦): تطبيق اختبار Mann–Whitney على عينة الذكور مقابل عينة الإناث في الاختبار البعدي لمفهوم الذات

م	درجة الذكور	رتبة الذكور	درجة الإناث	رتبة الإناث
١	٤٠٤	١٦	٣٩٦	١٤
٢	٤٠٢	١٥	٣٩٣	١٣
٣	٣٨٨	١٠	٣٩١	١٢
٤	٣٨٣	٩	٣٩٠	١١
٥	٣٧٦	٤	٣٨٢	٧,٥
٦	٣٧٤	٣	٣٨٢	٧,٥
٧	٣٦٨	١,٥	٣٨١	٦
٨	٣٦٨	١,٥	٣٧٩	٥
مجموع الرتب		٦٠		٧٦

$$ي = ن_1 \times ن_2 + \frac{ن_1\left(ن_1 + 1\right)}{2} - مج\,ب$$

$ن_1$ = ٨، $ن_2$ = ٨، مج ب= ٧٦، إذاً ي المحسوبة = ٢٤، وبالكشف عن قيمة ي الجدولية في الجدول رقم (١٥٣) وجد أن قيمة ي الجدولية = ١٣. إذن ي المحسوبة > ي الجدولية، وبالتالي فإن الفروق غير دالة (فؤاد البهي السيد ،١٩٧٨). كما يوضح الجدول التالي متوسطات ومجموع الرتب وقيمة Mann–Whitney وقيمة Z ومستوى الدلالة لمجموع الأبعاد لكل من الذكور والإناث في القياس البعدي.

جدول (٣٧) متوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة Mann–Whitney وقيمة Z ومستوى الدلالة لمجموع الأبعاد لكل من الذكور والإناث

التطبيق	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
بعدي ذكور	٨	٧,٥	٦٠	٢٤	٠,٨٤١	غير دالة احصائياً
بعدي إناث	٨	٩,٥	٧٦			

يتضح من النتائج الإحصائية عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات الذكور والإناث في القياس البعدي، حيث كانت قيمة U غير دالة عند مستوى ٠,٠١ وهذه النتائج تثبت صحة هذا الفرض حيث كان للبرنامج أثره الواضح في تحسين مفهوم الذات لدى المجموعة التجريبية وتعزي الباحثة ذلك إلى أن الأنشطة المستخدمة في البرنامج كانت مناسبة لمرحلتهم العمرية وملبية لاحتياجاتهم باعتبارهم فئة خاصة من ذوي الاحتياجات، كما أن استخدام الباحثة للتعزيز أثناء العرض السيكودرامي ولّد دوراً كبيراً ومؤثراً في إبقاء الجوانب الايجابية لديهم، وتنمية المهارات

الاجتماعية مثل الصداقة والتعاون. كما أن الأنشطة المتعددة في البرنامج كانت موجهة لعدة جوانب للتلميذ ذي صعوبة التعلم حيث أنها مناسبة لفئتهم باعتبارهم من الموهوبين ولديهم صعوبات تعلم، فركزت معظم الأنشطة على تدريبهم على التركيز والانتباه وهو ما ينقص هذه الفئة بالفعل، كما أنها ساعدت على تنمية مهاراتهم وتعديل بعض السلوكيات إلى سلوكيات سوية إيجابية.

كما ساعدت فنيات البرنامج وما يشمله من أنشطة ذهنية متعددة تلبي حاجات تلك الفئة الهامة من فئات التربية الخاصة، كما تنوعت الأنشطة (التركيز والانتباه، الفنية، ذهنية، والأدبية، العلمية، الرياضية، المسرحية)، والتي أعدتها الباحثة بشكل مبتكر بحيث تحاكي قدرات التلميذ الموهوب ذو صعوبة التعلم وتركز على جوانب قوته وتعززها، مما ساعده على المشاركة الفعالة بشكل ايجابي ورائع، الأمر الذي انعكس بدوره على أهمية هويته الذاتية وتنمية مهاراته الاجتماعية، كما زادت قدرته على التعبير عن أفكاره ومشاعره، والتصرف بدرجة من الثبات الانفعالي مما ساعد على رفع مؤشرات إدراك التلميذ بذاته وهذا أسهم بدوره في تنمية مفهوم الذات وزيادة ثقته بنفسه.

وتعزي الباحثة هذه النتيجة في أن المجموعتين من الإناث والذكور قد استفادتا بنفس الدرجة من أنشطة البرنامج الإرشادي السيكودرامي، وهو الأمر الذي تأكد من خلال التحليل الإحصائي للبيانات المجتمعة للدراسة، ومن خلال ملاحظات الباحثة أثناء تطبيق البرنامج السيكودرامي تبين أن هناك ثمة إقبال وحماس شديدين على مشاركة فعالة لكل من الذكور والإناث وكذلك الاهتمام بتبادل لعب الأدوار وأداء الأنشطة الترفيهية وتدريبات التركيز والانتباه بالمجموعة ككل، كما أن تكافؤ الإناث مع الذكور في القياس القبلي قد يكون عاملاً مهماً في تكافؤهما في القياس البعدي لمفهوم الذات، وبالتالي كانت الاستفادة من البرنامج الإرشادي القائم على السيكودراما قريبة من بعضهم البعض. وبذلك نصل للنتيجة وهي لا توجد فروق بين مجموعتي الإناث والذكور في مفهوم الذات بالمرحلة الإعدادية نتيجة استخدام البرنامج الإرشادي.

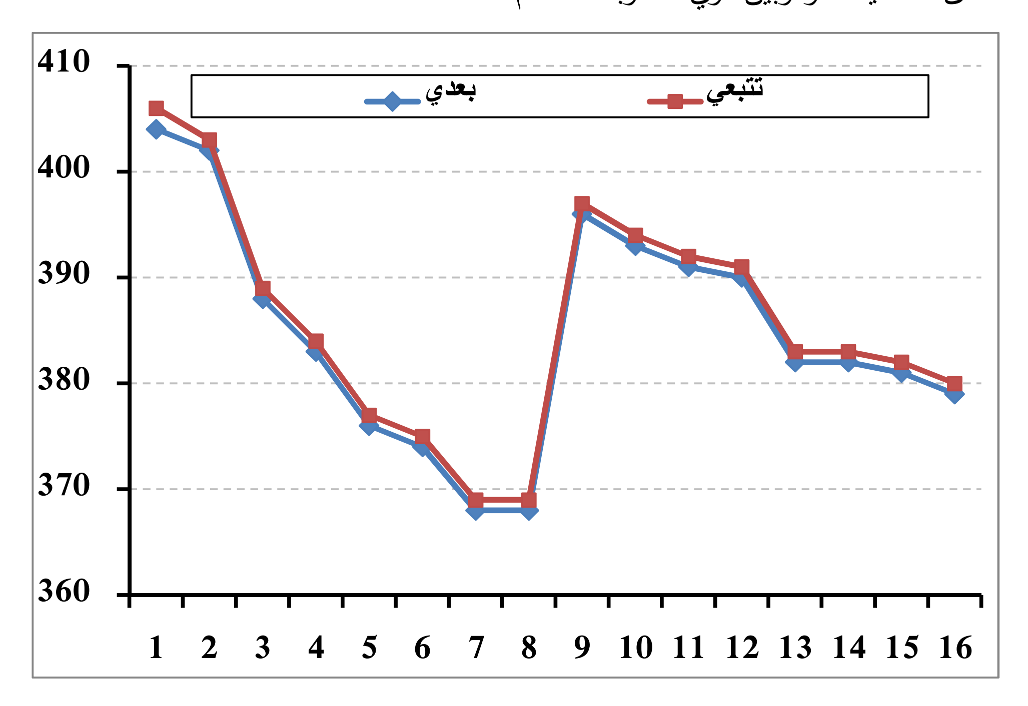
ثالثاً: اختبار صحة الفرض الثالث وتفسيره

ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة أسلوب الإحصاء اللابارامتري عن طريق اختبار Wilcoxon للمجموعات المرتبطة كما يتضح من الجدول التالي.

جدول (٣٨): دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات القياسين البعدي والتتبعي للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

نوع القياس	المتوسط	العدد	اتجاه الرتب	ن	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
بعدي	٣٨٤,٨١	١٦	الرتب السالبة	٠	٠		-٣,٩٠	غير دالة
تبعي	٣٨٥,٨٨		الرتب الموجبة	١٦	٨,٥	١٣٦		
			التساوي	٠	٠			

ويتضح من جدول (٣٨) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب الدرجات للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مفهوم الذات، مما يشير إلى استمرار التحسن الذي تم احرازه في تنمية مفهوم الذات لدى أفراد المجموعة الإرشادية، وبقاء أثر البرنامج الارشادي السيكودرامي. حيث أن متوسط مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يكاد يكون قريباً جداً في القياسين البعدي والتتبعي، الأمر الذي يشير إلى ثبات فعالية البرنامج بعد المتابعة ولذا يتحقق هذا الفرض. ويظهر الشكل التالي التمثيل البياني لدرجات مفهوم الذات للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث يوضح استمرارية فعالية البرنامج الارشادي السيكودرامي في تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.



شكل (٢٣): الرسم البياني في القياس البعدي والتتبعي في المجموعة التجريبية لمقياس مفهوم الذات

وتعزي الباحثة تلك النتيجة إلى ثبات فعالية البرنامج في تنمية مفهوم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي إلى أن البرنامج الإرشادي السيكودرامي امتد أثره مع أفراد المجموعة التجريبية، إذ أنه أحدث لديهم استبصاراً بسلوكياتهم وصراعاتهم ومشكلاتهم مما أدى إلى إحداث تنفيس انفعالي لديهم، والتحرر من التوتر والصراعات المختلفة ومن ثم التخلص من تلك المشكلات. ومن ذلك فإن تأثر واقتداء أفراد المجموعة التجريبية بالشخصيات والأدوار التي قاموا بأدائها من خلال السيكودراما وتسارعهم على أداء شخصيات البطل والأنوات المساعدة، يبين اندماجهم في التمثيل الدرامي، ورغبتهم في التنفيس الانفعالي للتحرر من المشكلات الداخلية وإظهارها إلى الخارج.

كما تعزي الباحثة ثبات البرنامج إلى أثر تدريب التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم للأنشطة المتعددة التي توجه إلى أبعاد مفهوم الذات، حيث كانت الأنشطة الرياضية وتدريبات التنفس والاسترخاء مما كان له عظيم الأثر في التحرر من الضغوط والتوتر والقلق وساعدت في تنمية مفهوم الذات الجسمية.

وكذلك فإن أنشطة شجرة العائلة وتنمية حس الانتماء للأسرة، والرسومات التي كانت من إبداع المجموعة كلها أظهرت مدى انتماء هم لأسرهم، مما ساعد في تنمية مفهوم الذات الأسرية، ومشاركة التلاميذ بعضهم البعض في جميع الأنشطة مما ساعد في تنمية مفهوم الذات الاجتماعية وبخاصة لدى الإناث، كما وظفت فنية الراوي الحكيم بشكل جيد وفعال وتأثر المجموعة بهذه الشخصية وما تقدمه من قصص واقعية ذات مغزي أخلاقي ساعد في تنمية الجانب الأخلاقي لديهم، كما أن استخدام فنية المحكمة ساعد بشكل ملموس على تطهير النفس من التوتر والآلام المكبوتة داخلها وإدراكهم الشعوري لدوافعهم الحقيقية وراء سلوكهم، حتي وصلوا إلى استجابات صحيحة وسوية بالتعبير عن أنفسهم اللاشعوري واستبصاره ومما أدى إلى اكتسابهم مهارات التواصل والتوجيه الذات عن طريق مناصرة الذات.

كما حققت فنية رحلة مفيدة عبر التاريخ القائمة على التخيل الى تعزيز الجوانب الايجابية لدى هذه الفئة وهى الخيال الخصب واستغلاله مما ساعد في التنفيس الانفعالي لديهم والتخلص من الكبت والتعلم بالقدوة من هذه الشخصية وقد تأثروا بعدة شخصيات من أهمها صلاح الدين الأيوبي، توماس أديسون، العقاد وقد استفادوا منهم الإخلاص في العمل، المثابرة ، الطموح.

وأيضا حققت فنيتا حديث النفس (الصديقة – العدوة) دور كبير في تنمية مفهوم الذات لديهم عن طريق البعد عن الحديث السلبي وتعزيز الكفاءة الشخصية ومواجهة الفشل والتأكيد على قيمة الذات، وبالفعل تدرب التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على هاتين الفنيتين بشكل رائع وحققوا تغيير في الحديث السلبي إلى حديث إيجابي من خلال استخدام كلمات (أفضل – أرغب)، وهذه الألفاظ

تعكس حس المسئولية الذاتية وتكوين مشاعر جيدة عن ذواتهم مما ساعد في مفهوم الذات الشخصية.

كما قامت الباحث بإعطاء هم التعزيز المناسب عند الإجادة والتعبير بصدق عما يجول بداخلهم من صراعات أو تطلعات مستقبلية، كما كان للواجبات المنزلية دور كبير كنوع من التدريب والتشجيع، وللواجبات المنزلية أهمية في نقل التغيرات الجديدة التي انتابت هؤلاء الأطفال إلى البيئة الحية المعاشة من خلال تشجيعهم على تنفيذ بعضها في المنزل. كما يرجع ثبات فعالية البرنامج في تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في القياس التتبعي إلى تركيز الباحثة من خلال توظيف فنيات البرنامج بشكل جيد، وتحقق الأهداف على تقوية واستثمار الجوانب الإيجابية واستغلال الطاقات الخلاقة المكبوتة لديهم مما ساعد في رفع احترامهم لذواتهم ومن ثم حدوث تعديل في مفهوم الذات لديهم في الاتجاه الصحيح.

كما يشير حامد زهران (١٩٩٧) إلى امتداد فعالية العلاج بالسيكودراما من خلال صياغة بعض من فوائدها العلاجية والمتمثلة في أنها تكشف عن بعض النواحي الهامة لمشكلات المرضى والتي تكون لازمة لحل مشكلاته أو اضطراباته كما أنها تكشف عن جوانب من شخصيته ودوافعه وحاجاته وصراعاته؛ إذ أن تجسيد المريض لتلك الأدوار يؤدي لحدوث عملية التنفيس الانفعالي ويعينه على تحديد مشكلته بالاستبصار بها وارتباطه بمواجهة مواقف واقعية قد يخشى المريض مواجهتها. ولذا أظهرت نتائج هذا الفرض عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي في مفهوم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية ذلك الأمر الذي يشير إلى ثبات فعالية البرنامج بعد المتابعة ولهذا تتحقق صحة الفرض.

كما ترجع الباحثة استمرار ثبات مستوى مفهوم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى تقديم البرنامج الإرشادي للبيئة الواقعية والتي توضح أبعاد حياة هؤلاء التلاميذ من خلال علاقاتهم مع أنفسهم، وأسرهم ووالديهم، ومعلميهم، وزملائهم في هذه المرحلة العمرية الدقيقة (المراهقة المبكرة) يميلون لاكتساب السلوكيات الاجتماعية، والذي قام البرنامج بتقديم نماذج لسلوكيات إيجابية لتنمية مهارات التواصل مع الذات والأخرين.

كما أن إعادة الإرشاد في نهاية البرنامج السيكودرامي لعبت دور مهم في تنمية النواحي الانفعالية والاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال تكوين اتجاهات وسلوكيات سوية وايجابية لديهم، ومن ثم حافظت على استمرارية فعالية البرنامج أثناء فترة المتابعة.

إن أفراد المجموعة التجريبية يمرون بمرحلة المراهقة المبكرة، حيث يغلب عليها سمة التقليد، والنمذجة، وهذا ما حققته السيكودراما في البرنامج للتلاميذ من خلال عرض القصص الايجابية والتي

تم التقمص لشخصياتها مثل شخصيات أديسون، العقاد، وكذلك الألعاب التربوية والأنشطة الذهنية الهادفة والتي ساعدت في التغلب على الانطواء والسلوك الانسحابي لديهم.

رابعاً: **تعليق عام على نتائج الدراسة**

لقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية فعالية البرنامج السيكودرامي في تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وتلخص الباحثة فعالية البرنامج الإرشادي السيكودرامي في الآتي:

السيكودراما كعلاج نفسي جماعي

اعتمدت الباحثة بمحور التلقائية (Spontaneity) وذلك بإعادة مواجهة المواقف المؤلمة وخبرات الفشل الماضية وفهمها وذلك في مواجهة المواقف الجديدة التي تنتج من إعادة تمثيل المواقف المختلفة بمساعدات الأنوات المساعدة، مما يساعد في تنمية الابتكارية اللفظية لدى أفراد المجموعة الإرشادية وهو ما يتناسب بالفعل مع تلك الفئة، ويتفق مع ذلك حامد زهران (١٩٩٧)، إذ تعد السيكودراما بمثابة تصوير مسرحي وتعبير لفظي حر، وتنفيس انفعالي تلقائي، واستبصار ذاتي في موقف جماعي بالإضافة إلى تحقيق التلقائية، بالإضافة إلى توظيف الباحثة لفنيات السيكودراما في الجانب الإرشادي للبرنامج بصورة جيدة، من خلال إعداد قصص تربوية هادفة تساعد في التدريب على المهارات التي تحتاجها هذه الفئة ويقوم عليها البرنامج من خلال إحدى وعشرون جلسة إرشادية سيكودرامية تتناول الموضوعات الأتية: (معرفتي لذاتي – إمكانياتي (توكيدي لذاتي) – وعيي بذاتي تواصلي مع ذاتي– التعزيز الايجابي لذاتي– ثقتي بنفسي– تطوير ذاتي – أسرتي (أبي – أمي – أخوتي) – اخفاقاتي – معلمي– أصحابي– موهوب ولكني –اتخاذ قراري وحل مشكلاتي– قيم موجهة (الطاعة والصبر – الارادة القوية والعزيمة الصادقة– علو الهمة)– تفكيري إيجابي– خيالي– مسئوليتي الذاتية (قيمي– أهدافي)– سعادتي– تحفيزي لذاتي (نقدي ذاتي– إدارة وقتي)– دعني أبدع – نجاحي).

التدريب على المهارات

ركزت الباحثة على تدريب بعض المهارات التي تحتاجها فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وهى كالآتي:

١. تأكيد القدرة على حل المشكلات والتفكير الايجابي، تكوين صورة إيجابية للذات، اتخاذ القرار وذلك في الجلسات (٥، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٣).
٢. التدريب على الاسترخاء العضلي، وذلك في الجلسة (٤)
٣. تنمية الثقة بالنفس وذلك في الجلسات (٣، ١٤).
٤. تنمية الجانب الأخلاقي والوازع الديني (القيم الموجهة) وذلك في الجلسة (٢٢).

٥. مهارات (وعي – معرفة– فهم – إدارة – ضبط– تعزيز– التواصل – توكيد) الذات وذلك في الجلسات (٩،١٠،١١،١٢،١٣ ،١٥، ٢٥ ، ٢٩).
٦. التغلب على مواقف الإحباط والفشل وتنمية سلوكيات النجاح واستثمار جوانب القوة وذلك في الجلسات (٢٤، ٢٦).
٧. القدرة على التخطيط السليم وادارة الوقت وذلك في الجلسة (٢٧).
٨. مهارات التوجيه الذاتي للتلميذ (الاستقلالية) والكفاءة الذاتية وذلك في الجلسات (٢٨، ٢٩).
٩. مهارات التنظيم الذاتي (الدافعية، الإنجاز الأكاديمي) وذلك في الجلسة (٢٠).

استخدام التعزيز بكافة أنواعه

يتضمن هذا الإجراء المدح والثناء على أفراد المجموعة التجريبية من قبل الباحثة عند إتقان السلوك المرغوب فيه أو أداء الأنشطة بصورة جيدة حيث تقدمه الباحثة بعد السلوك المرغوب مباشرة على صورتين مادية مثل (حلويات)، اجتماعية مثل (أحسنت، رائع) بحيث يكون التعزيز متدرج في قيمته.

مبدأ التدرج في مدة الجلسة السيكودرامية

وقد تدرجت الباحثة في زمن الجلسة حيث أن التلاميذ من الفئات الخاصة وهم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، فبدأت في إطار تصاعدي لزمن الجلسة (٤٥، ٦٠، ٩٠، ١٢٠) دقيقة مع الأخذ في الاعتبار طبيعة الجلسات وضرورة تثبيت الزمن لمدة معينة في معظم الجلسات (٩٠) دقيقة وتقسيم الوقت الى الأنشطة وذلك لتهيئة العينة وتنمية بعض المهارات ثم العمل الدرامي ثم إعطاء الواجب المنزلي وعمل تمهيد لانتهاء الجلسة.

مبدأ التدرج من السهل للأصعب

وقد عمدت الباحثة على أن تكون الجلسات في البداية سهلة وبسيطة وهدفها التدرب على التمثيل والتغلب على الخجل، وبعد ذلك تكون الجلسات معبرة عن مشكلات هذه الفئة وكيفية التغلب عليها مع التركيز على تعلم بعض المهارات الضرورية لتلك الفئة.

الأنشطة

قامت الباحثة بإعداد مجموعة مبتكرة من الأنشطة التي تساعد هذه الفئة على تنمية الانتباه والتركيز واستخدام الحواس في الأنشطة الأدبية من القاء الشعر (فصحى – عامية)، موسيقية (تمثيل مسرحي هادف– غناء) في قصر ثقافة أسوان، الأنشطة العلمية بالقيام ببعض التجارب العلمية في مركز أسوان الاستكشافي للعلوم، وأيضاً الأنشطة الفنية بمرسم قصر ثقافة أسوان، نشاطات على مهارات شخصية واجتماعية التي تخدم هذه الفئة مثل: (كتابة شكوى من معلمه – كتابة خطاب

لصديه – إكمال بعض الحكم باستخدام كلمات من خياله – عمل مجلة حائط – كتابة بطاقة دعوة لمناسبة خاصة).

الفنيات الجديدة

قامت الباحثة بإعداد مجموعة من الفنيات السيكودرامية التي تستند على بعض النظريات في الإرشاد النفسي وتناسب هذه الفئة، حيث وترى Z. Moreno أن المعالجين يمكنهم ابتكار وإضافة فنيات جديدة، أو تعديل فنيات قديمة، لمقابلة التغير في المواقف الحالية للمريض (محمد لطفي، ٢٠٠٣). لذلك قامت الباحثة بابتكار مجموعة من الفنيات التي تتناسب مع مشكلة الدراسة وطبيعة الفئة المستهدفة بالبرنامج السيكودرامي وحققت مشاركة ايجابية وتفاعل مثمر وهى كالتالي:

حديث نفسي (الصديقة): وهدفها البعد عن حديث نفسه السلبي الذي يتوقع الفشل دائماً في أي مهمة، وتعزيز الكفاءة الشخصية ومواجهة الفشل، وبالتالي يعزز من تقديره لذاته والتأكيد على قيمتها، ويحاول التلميذ تغيير حديث النفس العدوة إلى حديث ايجابي من خلال استخدام كلمات مثل (أختار – أرغب – أفضل)، وهذه الألفاظ تعكس المسئولية الذاتية وتساعد في تكوين مشاعر جيدة عن نفسه.

المراقب النفسي: وهدفها التقليل من السلوكيات الغير مرغوبة عند التلميذ، وأن يتذكر نجاحاته أكثر من اخفاقاته، ويستطيع التلميذ أن يتحكم في انفعالاته وأفعاله وسلوكه ومواجهة العديد من المشكلات مثل ضعف الدافعية والمشكلات الأكاديمية.

الراوي الحكيم: التنفيس الانفعالي، وزيادة الاستبصار، ومواجهة المشكلات بقوة وثبات، والتعلم بالقدوة، والتعبير عن ذاتهم، والتخلص من مشاكلهم، والاندماج مع الآخرين، بل وتفجير طاقاتهم ومواهبهم.

المحكمة: مساعدة التلميذ على اكتساب مهارات التواصل والتوجيه الذاتي عن طريق مناصرة الذات والدفاع عنها.

رحلة مفيدة عبر التاريخ: هو التنفيس الانفعالي لدى التلميذ، والتخلص من الكبت، بالإضافة إلى التعلم بالقدوة من هذه الشخصية.

خامساً: التوصيات والمقترحات

من خلال النتائج يمكن التوصية بما يلي:

١. إعداد برامج متنوعة لرعاية التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في جميع مراحل التعليم.
٢. الاهتمام بتشخيص واكتشاف التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال محكات وأدوات التشخيص المختلفة كبداية لرعايتهم وتقديم البرامج الارشادية لهم.

٣. الاهتمام بإعداد معلم الموهوبين الذي يكون لديه خبرة كافية لتشخيص هذه الفئة وأيضاً كيفية التعامل معهم.
٤. الاهتمام ببرامج التعلم الفردي لإمكانية تعليم كل تلميذ وفقاً لما لديه من صعوبات تعلم وما لديه من قدرات خاصة.
٥. عقد دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على اكتشاف تلاميذهم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وكيفية التعامل معهم.
٦. أن تهتم المدرسة ومعلميها والأخصائيين النفسي والاجتماعي بها بمناقشة المشكلات التي تواجه التلاميذ الموهوبين للعمل على علاج هذه المشكلات.
٧. تطوير الأنشطة المدرسية لتساعد على توفير فرص للموهوبين ذوي صعوبات التعلم لتنمية مواهبهم وإشباع حاجاتهم.
٨. تطوير المناهج المدرسية بما يتلاءم مع مستوى هذه الفئة.
٩. الاهتمام بتنمية مفهوم الذات لدى تلاميذ الفئات الخاصة.
١٠. تدريب المعلمين على تنمية مفهوم الذات لدى تلاميذهم لمساعدتهم على التغلب على المشكلات التي تواجههم.
١١. عقد ورش عمل بكليات التربية للمعلمين بكافة المراحل التعليمية، لتدريبهم على كيفية اكتشاف هذه الفئة وكيفية التعامل معها.
١٢. توفير مسرح مناسب في كل المدارس.

سادساً: بحوث مقترحة

من خلال الدراسة الحالية يمكن إلقاء الضوء على عدة بحوث مقترحة والتي تتمثل في الآتي:
١. فعالية برنامج للإرشاد الأسري لتنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأثره علي التوافق الاجتماعي.
٢. فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي لخفض حدة التفكير غير المنطقي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
٣. فعالية السيكودراما لتنمية الابتكارية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

ثانياً: المراجع الانجليزية

أولاً: المراجع العربية

١- ابراهيم بن حمد النقيثان (٢٠٠٠): فاعلية برنامج إرشادي جمعي تعديل مفهوم الذات للمتأخرين دراسياً وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، **رسالة دكتوراه**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢- ابراهيم عباس الزهيري (٢٠٠٣): **تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم، إطار فلسفي وخبرات عالمية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٣- إجلال محمد سري (٢٠٠٠): **علم النفس العلاجي**، الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب.

٤- أحمد أحمد عواد (١٩٩٢): تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الاساسي، **رسالة دكتوراه**، جامعة الزقازيق، كلية التربية ببنها.

٥- أحمد أحمد عواد (٢٠٠١): دور الأسرة في رعاية الأطفال ذوي صعوبات التعلم، **المؤتمر السنوي الثامن**، مركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس.

٦- أحمد حسن عاشور (٢٠٠٢): مدى فاعلية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات التعلم النهائية، **رسالة دكتوراه**، جامعة الزقازيق، كلية التربية ببنها.

٧- أحمد عبدالغني (٢٠٠٣): فعالية كل من السيكودراما وجداول النشاط المصورة في الخدمة والسلوك العدواني، **المجلة التربوية**، كلية التربية بسوهاج، ص ١٧١- ٢٠٦

٨- أحمد وحيش، محمد رزق، أمينة شلبي (١٩٩٨): العزو السببي للنجاح والفشل لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، **المجلة المصرية للدراسات النفسية** ٨(٢١)، ص ٦٦- ١٠٩.

٩- أحمد يونس محمود البجاري (٢٠١٠): أثر برنامج إرشادي في تعديل مفهوم الذات لدى طلبة كلية التربية، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، م(١١)، ع(٢)،جامعة الموصل.

١٠- أسامة محمد البطاينة وآخرون (٢٠٠٥): **صعوبات التعلم: النظرية والممارسة**، عمان: دار المسيرة.

١١- أسماء غريب إبراهيم (١٩٩٤): استخدام السيكودراما لخفض الاضطرابات الانفعالية لدى الأطفال، **رسالة دكتوراه**، كلية البنات، جامعة عين شمس.

١٢- إسماعيل صالح الفرا (٢٠٠٥): التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة، دراسة مقدمة **لمؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول**، الجامعة الأردنية، عمان.

١٣- السيد عبدالحميد سليمان (٢٠٠٠): **صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها**، القاهرة: دار الفكر العربى.

١٤- آمال إبراهيم الفقي (٢٠٠١): فاعلية السيكودراما في تخفيف المخاوف الاجتماعية لدى الأطفال، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية جامعة بنها.

١٥- إمام مصطفى سيد (٢٠٠١): مدى فعالية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لجاردنر في اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، م(١٧)، ع(١)، ص ١٩٩-٢٥٠.

١٦- أمان محمود وسامية صابر (٢٠٠٤): بعض الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، **مجلة الطفولة العربية**، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ع(١٩)، ص ٨- ٢١.

١٧- أماني أبو النجا (٢٠٠٧): الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته لكل من السلوك العدواني ومفهوم الذات لدى أطفال دور الأيتام القاطنات ضمن نظام أسري بديل والقاطنات ضمن نظام الإيواء العادي بمدينتي مكة وجدة، **رسالة ماجستير**، جامعة أم القرى، السعودية.

١٨- امتثال نبيه السيد (٢٠٠٤): فاعلية التغذية الراجعة الحيوية لنشاط العضلات الكهربي واسترخاء العضلات في خفض مستوى القلق لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، **رسالة ماجستير**، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

١٩- أمجد هياجنة، فتحية الشكيري (٢٠١٣): فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، م(٢١)، ع(١) ، ص ١٨٩- ٢٢٥، متاح على موقع: www2.iugaza.edu.ps/ar/periodical

٢٠- آمنة عبدالحميد زقوت (٢٠١١): إسقاط تدني مفهوم الذات في اختبار رسم الشخص "دراسة حالة "، **مجلة الجامعة الإسلامية**، م(١٩)، ع(١)، ص ٧٠٩-٧٥٢.

٢١- آمنة عبدالحميد زقوت، عايدة شعبان صالح (٢٠٠٩): فاعلية برنامج مقترح باللعب لرفع مؤشرات مفهوم الذات لدى الأطفال بمحافظة خانيونس، **مجلة جامعة الأزهر بغزة،** سلسلة العلوم الإنسانية، م(١١)، ع(٢)، ص ٩٥-١٣٠.

٢٢- أميرة طه بخش (٢٠٠٦): بعض مؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى عينة من أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية، متاح على موقع: http://www.gulfkids.com.

٢٣- أمين محمد سليمان (٢٠٠٤): تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات هذه المرحلة في جمهورية مصر العربية وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة العلوم التربوية**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ع(١)، ص ٨٥ – ١٣٨.

٢٤- أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٤): **سيكولوجية التعلم: أبحاث ودراسات**، الجزء الثاني، الطبعة الثانية، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٢٥- أنيس الحروب (٢٠٠٣): الموهوبين ذوي صعوبات التعلم: أهي فئة جديدة غير مكتشفة؟ **ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين**، المجلس العربي للأطفال الموهوبين والمتفوقين: عمان، ص ١٤٣- ١٩٤.

٢٦- إيمان فؤاد الكاشف (٢٠٠٥): فاعلية برنامج إرشادي لخفض القلق لدى عينة من الأطفال المتلجلجين وتحسين مفهوم الذات، **مجلة دراسات تربوية اجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، م(١١)، ع(٢) ، ص٢٠١.

٢٧- أيمن أحمد المحمدي منصور (١٩٩٨): مدى فاعلية كل من السيكودراما والمسرح المدرسي في تعديل السلوك العدواني لدى الاطفال الصم بمرحلة التعليم الأساسي، **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٢٨- أيمن أحمد المحمدي منصور (٢٠٠١): فاعلية الدراما للتدريب على بعض المهارات الاجتماعية وآثارها في تنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال المكفوفين لمرحلة ما قبل الدراسة، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٢٩- تغريد السيد (٢٠٠٣): مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقلياً بين تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت "دراسة استكشافية"، **رسالة ماجستير**، جامعة الخليج العربي، البحرين.

٣٠- تيسير مفلح كوافحه (٢٠٠٣): **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**، عمان: دار المسيرة.

٣١- جابر عبدالحميد، أحمد كاظم (١٩٩٦): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، القاهرة: دار النهضة.

٣٢- جميل الصمادي (١٩٩٧): صعوبات التعلم والارشاد النفسي التربوي، **المؤتمر الدولي لمركز الارشاد النفسي "الارشاد النفسي والمجال التربوي"**، القاهرة: جامعة عين شمس، ص ١٠٦٩-١٠٨١.

٣٣- جودت عبدالهادي، سعيد العزة (١٩٩٩): **التوجيه المهني ونظرياته**، عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٣٤- حامد عبدالسلام زهران (١٩٩٩): **علم نفس النمو – الطفولة والمراهقة**، الطبعة الخامسة، القاهرة ، عالم الكتب.

٣٥- حامد عبدالسلام زهران (٢٠٠٠): **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة: عالم الكتب.

٣٦- حامد عبدالسلام زهران (٢٠٠١): **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، الطبعة الثالثة، القاهرة، عالم الكتب.

٣٧- حامد قاسم ريشان، طارق العذاري (٢٠١٢): **أثر أسلوب السيكودراما في خفض الغضب لدى طلبة المرحلة المتوسطة**، متاح على موقع: http://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream

٣٨- حسن مصطفى عبدالمعطي (٢٠٠١): **الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة (الأسباب، التشخيص، العلاج)**، القاهرة: دار القاهرة.

٣٩- حسن مصطفى والسيد عبدالحميد (٢٠٠٦): "الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم"، **مركز دراسات وبحوث المعوقين**، متاح على موقع: http://www.dr-banderalotaibi.com.

٤٠- حسني النجار (٢٠١١): برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ع(٧٠)، ص٨٧-١٤٦.

٤١- حسني النجار (٢٠١٢): تشخيص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، **مؤتمر دول آسيا والمحيط الهادي الثاني عشر للموهبة: إثراء الموهبة وتنمية القدرات**، دبي.

٤٢- حسين سالم الشرعة، نائل محمود البكور (١٩٩٧): دراسة مقارنة في مفهوم الذات بين أطفال المدارس الابتدائية المختلطة وأحادية الجنس، ع(١٤) **حولية كلية التربية، جامعة** قطر ص٤٦١-٤٩٠.

٤٣- حسين عبدالرحمن حسن (١٩٩٦): تصميم وتجريب برنامج لتدريب الطلاب/المعلمين على اكتشاف الأطفال الموهوبين موسيقياً وتنمية مواهبهم، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة حلوان.

٤٤- حسين عبدالقادر، حسين سعدالدين (١٩٩٤): **انحراف الأحداث والسيكودراما**، المنصورة: دار عامر للطباعة والنشر.

٤٥- حنان السيد زيدان، محمد عبدالرازق (٢٠٠٩): برنامج مقترح باستخدام فنيات تنظيم الذات لتنمية دافعية الانجاز والتحصيل لدى المتفوقين ذوي صعوبات التعلم (منخفضي التحصيل) من طلاب الجامعة، **دراسات عربية في علم النفس**، م(٨)، ع(٣)، ص ٥٨٣-٦٣٥.

٤٦- حنان المالكي (٢٠١٣): فاعلية برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات السيكودراما في التخفيف من الضغط النفسي لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، م(٢)، ع(٢)، ص ٩٦-١١٧.

٤٧- حنان عبد السلام جمبي (٢٠١٣): التواصل مع الذات، متاح على موقع: www.kau.edu.sa/Files/214/Subjects/13130.doc

٤٨- حنان فتحي الشيخ (٢٠١٠): فعالية برنامج إثرائي للقدرات العقلية للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في ضوء منحنى علم النفس المعرفي العصبي، **المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية: اكتشاف ورعاية الموهوبين (بين الواقع والمأمول)**، جامعة بنها.

٤٩- خالد أبو الفتوح شحاته (١٩٩٩): استخدام السيكودراما في تخفيض العدائية لدى الأطفال اللقطاء مجهولي النسب لسن ما قبل المدرسة، **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٥٠- خالد الحموري، عبدالله الصالحي، ختام العناتي (٢٠١١): مفهوم الذات لدى طلبة الدراسات الاجتماعية في جامعة القصيم في ضوء بعض العوامل المؤثرة فيه، **مجلة الجامعة الإسلامية**، م(١٩)، ع(١)، ص ٤٥٩-٤٨٥.

٥١- خالد السيد زيادة (٢٠٠٩): دراسة للفروق بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات فقط والأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معاً والأطفال الأسوياء في الأداء على بعض المتغيرات الانفعالية/الاجتماعية، متاح على موقع: https://groups.google.com/d/msg/abohabibas

٥٢- حواشين مفيد نجيب ، زيدان حواشين (2002) :**النمو الانفعالي عند الأطفال** ،عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع .

٥٣- خليفة محمد جاد الله (٢٠٠٠): أثر التربية الموسيقية على مفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس، **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

٥٤- خولة أحمد يحيى (٢٠٠٠): **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، عمان: دار الفكر العربي للطبع والنشر.

٥٥- خيري أحمد حسين (١٩٩٧): دراسة تحليلية للعوامل النفسية المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستخدام برنامج ارشادي جمعي/فردي للتغلب على تلك الصعوبات، **المؤتمر الدولي الرابع لمركز الارشاد النفسي**، م(٢)، جامعة عين شمس، ص ١٠٢٣-١٠٦٧.

٥٦- دالاس د. لابين، بيرت جرين (١٩٧٩): **مفهوم الذات أسسه النظرية والتطبيقية**، (ترجمة: فوزي بهلول)، مراجعة: سيد خير الله، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥٧- دانيال هالاهان وآخرون (٢٠٠٧): (ترجمة: عادل محمد عبدالله)، **صعوبات التعلم: مفهومها – طبيعتها – التعليم العلاجي**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

٥٨- دعاء قنديل صادق (١٩٩٩): أثر ممارسة النشاط الدرامي على تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال ضعاف السمع، **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات العليا والطفولة، جامعة عين شمس.

٥٩- دينا مصطفى (٢٠١٠): **سيكودراما**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٦٠- رامي عبداللطيف (٢٠١٣): فاعلية السيكودراما في خفض مستوى القلق والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الكليات التقنية في قطاع غزة، **رسالة ماجستير**، جامعة الأزهر، غزة.

٦١- رانجيت سينج مالهي، روبرت دبليو ريزنر (٢٠٠٥): ترجمة مكتبة جرير، **تعزيز تقدير الذات**، الرياض: مكتبة جرير.

٦٢- رسمية حنون (٢٠٠١)، مفهوم الذات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية في فلسطين، **مجلة دراسات نفسية تربوية**، م(١١)، ع(٣)، ص ٣٧٩-٤١٦.

٦٣- زكريا أحمد الشربيني، يسرية صادق (٢٠٠٢): **أطفال عند القمة – الموهبة والتفوق العقلي والإبداع**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٦٤- زيدان أحمد السرطاوي (١٩٩٦): دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم، **مجلة جامعة الملك سعود**، م(٨)، ع (٢)، متاح على موقع:http://ksu.edu.sa

٦٥- زيدان السرطاوي ،كمال سيسالم (١٩٩٢) : **المعاقون أكاديميا و سلوكيا** ، مكتبة الصفحات الذهبية.

٦٦- زين حسن العبادي (٢٠٠٨): أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج حل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، **رسالة دكتوراه**، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان.

٦٧- زينب محمود شقير (١٩٩٩): **رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٦٨- سامح سعيد (٢٠٠٠): دور مركز سوزان مبارك الاستكشافي للعلوم في اكتشاف وإفراز المواهب، **المؤتمر القومي للموهوبين**، ورشة العمل التحضيرية للمؤتمر، الدراسات والبحوث (٢)، القاهرة، ص٥٤-٥٩.

٦٩- سامح محافظة، زهير الزعبي (٢٠٠٦): أثر العوامل الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية في تشكيل مفهوم الذات لدى طلبة الجامعة الهاشمية، **مجلة دراسات الجامعة الأردنية**، م(٣٥)، ع(١).

٧٠- سعدية بهادر(١٩٨٣):**من أنا ؟ البرنامج التربوي النفسي لخبرة من أنا**: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

٧١- سعيد عبدالرحمن محمد (٢٠٠٤): فاعلية استخدام السيكودراما في تعديل بعض جوانب السلوك غير التكيفي لضعاف السمع، **رسالة ماجستير**، كلية التربية بنها، جامعة الزقازيق.

٧٢- سلطان المياح (٢٠٠٧): الفروق في مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي والانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، جامعة الخليج العربي ، مملكة البحرين، **المجلة العربية للتربية الخاصة،** ع(١١).

٧٣- سليمان رجب سيد (٢٠٠٦) فاعلية السيكودراما في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة بنها.

٧٤- سمية جميل طه (٢٠٠٥): فاعلية برنامج للأنشطة المدرسية في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، **مجلة كلية التربية**، طنطا، الجزء الثاني، ع(٣٤)، م(١)، ص ٣٧٩-٤١٧.

٧٥- سناء محمد سليمان (١٩٩٣): **الموهوبون (مشكلاتهم – اكتشافهم – رعايتهم)**، القاهرة: دار الكتب القومية.

٧٦- سناء محمد سليمان (٢٠٠٥): **تحسين مفهوم الذات، تنمية الوعي بالذات والنجاح في شتى المجالات**، القاهرة: عالم الكتب.

٧٧- سهام محمد (٢٠٠٨): اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل في ضوء بعض المتغيرات النفسية الديموغرافية، **رسالة ماجستير**، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

٧٨- سهير كامل أحمد (١٩٩٩): **الصحة النفسية والتوافق النفسي**، الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

٧٩- سهير كامل أحمد (٢٠٠٣): **سيكولوجية الشخصية**، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر.

٨٠- سوزان واينبر (١٩٩٩): **تربية الأطفال المتفوقين والموهوبين في المدارس العادية (استراتيجيات ونماذج تطبيقية)**، ترجمة عبدالعزيز السيد الشخص، زيدان أحمد السرطاوي، العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

٨١- السيد عبدالحميد السيد (٢٠٠٠): **صعوبات التعلم، تاريخها مفهومها، تشخيصها، علاجها**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٨٢- سيليفيا ريم (٢٠٠٣): **رعاية الموهوبين، إرشادات للآباء والمعلمين**، (ترجمة: عادل عبدالله)، القاهرة: دار الرشاد.

٨٣- صفوت فرج، وسهير كامل (١٩٨٥): **مقياس تنسي لمفهوم الذات**، كراسة التعليمات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٨٤- صلاح الدين أبو ناهية (١٩٩٩): مقياس مفهوم الذات للراشدين، **مجلة التقويم والقياس النفسي** ، ع(١٣)، ، ص ١٥-٣٨.

٨٥- طارق عبد الكريم العذاري (٢٠٠٧): توظيف السيكودراما في علاج المرضى النفسانيين مع إشارة إلى محافظة البصرة، **مجلة الخليج العربي**، م(٣٥)، ع(١)، ص ٧٣-٩٨.

٨٦- عابد الوريكات، رائد الخمايسة (٢٠٠٨): الطبقة الاجتماعية وتدني مفهوم الذات وعلاقتهما بانحراف الأحداث دراسة ميدانية أجريت على الطلبة الذكور في تربية عمان الثانية- الأردن، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، م (٣٥)، ع(١)، ص ٢٠٩- ٢٢٩.

٨٧- عادل صلاح غنايم (٢٠٠١): فاعلية برنامج إرشادي في تعديل بعض الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٨٨- عادل عبدالله (٢٠٠٣): **الأطفال الموهوبون ذوو الاعاقات**، القاهرة: دار الرشاد.

٨٩- عادل عبدالله (٢٠٠٣): الأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، ع(٤٣)، ص١-٣٥.

٩٠- عادل عبدالله (٢٠٠٥): **سيكولوجية الموهبة**، القاهرة: دار الرشاد.

٩١- عادل عبدالله (٢٠٠٦) : **قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم**، القاهرة: دار الرشاد.

٩٢- عادل عبدالله (٢٠٠٧): تقييم واقع الموهوبين بالتعليم العام في مصر، **المؤتمر العلمي لكلية التربية اكتشاف ورعاية الموهوبين (بين الواقع والمأمول)**، جامعة بنها ص٤٩-٦٣.

٩٣- عادل عز الدين الأشول (١٩٨٤): **مقياس مفهوم الذات للأطفال**، كتيب التعليمات والتقنين، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٩٤- عادل محمد العدل (٢٠٠٢): ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى العاديين وذوى صعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية**- جامعة عين شمس، ع(٢٦)، ص ٩-٧٨.

٩٥- عادل محمد العدل (٢٠٠٧): إساءة معاملة الأطفال وقهر الموهبة، **المؤتمر العلمي لكلية التربية اكتشاف ورعاية الموهوبين (بين الواقع والمأمول)**، جامعة بنها ، ص٧٧-٨٧.

٩٦- عائشة جاسم الشامسي (٢٠٠٥): الفروق في مفهوم الذات بين مرتفعات التحصيل ومنخفضات التحصيل لدى عينة من المتفوقات عقليا بدولة الامارات العربية المتحدة، **رسالة ماجستير**، جامعة الخليج العربي، البحرين.

٩٧- عبد الفتاح نجلة (٢٠١٠): **الدراما علاج نفسي فعال**، القاهرة: عالم الكتب.

٩٨- عبدالباسط متولي خضر (١٩٩٠): دراسة فعالية أسلوبي اللعب الجماعي الموجه والسيكودراما في علاج مخاوف الأطفال من المدرسة، **مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق**، ع(١٢)، ص ٢٩١-٣٣٠.

٩٩- عبدالباسط متولي خضر (٢٠٠٥): **التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي**، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

١٠٠- عبدالحميد سعيد حسن (٢٠٠٩): دراسة مقارنة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء في المهارات الاجتماعية، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، م(١)، ع(١).

١٠١- عبدالرحمن سيد سليمان (١٩٩٤): السيكودراما: مفهومها وعناصرها واستخداماتها، **حولية كلية التربية**، جامعة قطر، ع(١١)، ص ٣٩٦-٤٥٣.

١٠٢- عبدالرحمن سيد سليمان (١٩٩٩): **بحوث ودراسات في العلاج النفسي**، ج(١)، القاهرة: زهراء الشرق.

١٠٣- عبدالرحمن سيد سليمان (٢٠٠٤): **معجم التفوق العقلي**، القاهرة: عالم الكتب.

١٠٤- عبدالرحمن سيد سليمان، صفاء غازي (٢٠٠١): **المتفوقون عقلياً (خصائصهم – اكتشافهم – تربيتهم – مشكلاتهم)**، القاهرة: زهراء الشرق.

١٠٥- عبدالفتاح رجب مطر (٢٠٠٢): فاعلية السيكودراما في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الصم، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، بني سويف، جامعة القاهرة.

١٠٦- عبداللطيف خلف الرمامنة، فؤاد عيد الجوالدة (٢٠١٢): فاعلية برنامج تدريبي قائم على السيكودراما في خفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم،

مؤتمر حق أسر الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في الحصول على خدمات إرشادية، ص ٢٣٥-٢٦٠، جامعة البلقاء التطبيقية.

١٠٧- عبدالله الغامدي (٢٠٠١): مفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى المحرومين من الأسرة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٠٨- عبدالمطلب أمين القريطي (٢٠٠٥): **الموهوبون والمتفوقون (خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم)**، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٠٩- عبدالمنعم عبدالقادر الميلادي(٢٠٠٣):**المتفوقون- الموهوبون-المبدعون (آفاق الرعاية والتأهيل)**، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة

١١٠- عبدالناصر أنيس عبدالوهاب (٢٠١٠): الموهوبون ذوو صعوبات التعلم: الكشف والتدخل المبكر والاستراتيجيات التعويضية، **ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الثامن لكلية التربية، جامعة الزقازيق استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم (الواقع والطموحات)** كتاب أوراق العمل ص ٥٠٨-٥٥٢.

١١١- عبير عبدالحليم النجار (٢٠٠١): دور برنامج للدراما الإبداعية لخفض العدوان لدي الأطفال الملتحقين برياض الاطفال، **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١١٢- عدنان غائب راشد (٢٠٠٢): **سيكولوجية الاطفال ذوي الصعوبات التعليمية – بطيئي التعلم**، عمان: دار وائل.

١١٣- عزة عزازي(١٩٩٠): استخدام السيكودراما في علاج بعض المشكلات النفسية لأطفال ما قبل المدرسة، **رسالة ماجستير**، معهد الطفولة ، جامعة عين شمس.

١١٤- عزة محمد سليمان (٢٠٠١): فاعلية التعليم العلاجي في تخفيف صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية جامعة عين شمس.

١١٥- عزت عبدالحميد محمد حسن (٢٠١١): **الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18**، القاهرة: دار الفكر العربي.

١١٦- عفاف محمد عجلان (٢٠٠٢): صعوبات التعلم الاكاديمية وعلاقتها بكل من اضطراب القصور في الانتباه – النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة التربية**، جامعة أسيوط، م(١٨)، ع(١).

١١٧- علاء الدين محمد حسن (٢٠٠٢): الأساليب اللازمة لاكتشاف الموهوبين والمتفوقين ودور كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع في اكتشافهم، **دراسات وبحوث المؤتمر العلمي الخامس "تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع"**، كلية التربية، جامعة أسيوط، ص٣٦٥-٤٢٠.

١١٨- علاء الدين محمد كفافي (٢٠٠٥): **الصحة النفسية والإرشاد النفسي**، الطبعة الثانية، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

١١٩- علاء موسى (٢٠١١): الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرة محددات الذات، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة

١٢٠- علي أحمد الشيخ (٢٠٠٠): فاعلية برنامج إرشادي في الدراما النفسية في خفض التوتر وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة الصف السابع الأساسي، **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

١٢١- عماد محمد الغزو (٢٠٠٢): صعوبات التعلم لدى الطلاب الموهوبين تشخيصها وعلاجها، **دراسات وبحوث المؤتمر العلمي الخامس "تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع"**، كلية التربية، جامعة أسيوط، ١٤-١٥ ديسمبر، ص ٢٦٣-٢٩٢.

١٢٢- عمر هارون الخليفة، صلاح الدين فرح عطا الله (٢٠٠٦): الكشف عن الموهوبين متدني التحصيل الدراسي ، **ورقة مقدمة الى المؤتمر العلمي الاقليمي للموهبة مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين**، جدة ٢٦- ٣٠ سبتمبر ٢٠٠٦، ص ١٤٤-١٤٦.

١٢٣- عمرو رفعت عمر (٢٠١٢): فعالية برنامج تدريبي باستخدام السيكودراما في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين بصرياً، **مجلة كلية التربية ببنها**، ع(٩١)، ج(٢)، بنها .

١٢٤- عواض الحرابي (٢٠٠٣): العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم، **رسالة ماجستير**، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

١٢٥- عواطف محمد محمد (١٩٩٦): تقدير الذات كمحك للتنبؤ بالعمر التعليمي لدى مجموعة من الأطفال الموهوبين والعاديين، **المؤتمر العلمي الأول "إعداد معلم المرحلة الابتدائية، رؤية مستقبلية"**، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، ص٥٩٨-٦٣١.

١٢٦- عونية عطا صوالحة (٢٠١٣): مفهوم الذات لدى تلاميذ صعوبات التعلم والعاديين، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، م(٢١)، ع(٢)، ص ٢١٩-٢٥٨.

١٢٧- غادة كامل سويفي جاد الرب (٢٠٠٥): فعالية برنامج مقترح لتنمية دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى الأطفال الموهوبين ذوي التفريط التحصيلي، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أسيوط.

١٢٨- غرم الله الغامدي (٢٠٠٩): التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة **رسالة دكتوراه**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٢٩- غريب عبدالفتاح غريب (١٩٩٢): **مفهوم الذات في مرحلة المراهقة وعلاقته بالاكتئاب: دراسة مقارنة بين مصر والإمارات العربية المتحدة**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية – كتاب بحوث المؤتمر الثامن، ص ٨٧-١١٢ القاهرة: الأنجلو المصرية.

١٣٠- فاروق الروسان (٢٠٠١): **سيكولوجية الأطفال غير العاديين**، الطبعة الخامسة، عمان: دار الفكر.

١٣١- فاروق عبدالفتاح موسى (٢٠٠٤): **اختبارات القدرة العقلية للأعمار** ٩-١١، ١٢-١٤، ١٥-١٧سنة، كراسة التعليمات، الطبعة الرابعة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

١٣٢- فاطمة محمد فوزي (٢٠٠٠): الطفل الموهوب، **المؤتمر القومي للموهوبين**، ورشة العمل التحضيرية للمؤتمر، الدراسات والبحوث، القاهرة، ص١١٢-١٢٦.

١٣٣- فايز الأسود (٢٠٠٣): العلاقة بين القلق ومفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين في دولة فلسطين، **رسالة دكتوراه**، البرنامج المشترك بين جامعتي عين شمس والأقصى.

١٣٤- فتحي الزيات (١٩٨٩): دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية**، السنة الأولى، ع(٢)، ص٤٤٦-٤٨٥.

١٣٥- فتحي الزيات (١٩٩٨): **صعوبات التعلم – الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية – اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية**، القاهرة، دار النشر للجامعات.

١٣٦- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠١):" **علم النفس المعرفي، الجزء الأول: دراسات وبحوث،** القاهرة : دار النشر للجامعات.

١٣٧- فتحي الزيات (٢٠٠٢): **المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج**، الطبعة الأولى، القاهرة: دار النشر للجامعات.

١٣٨- فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٨): **الموهبة والتفوق والإبداع، الطبعة الثالثة**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

١٣٩- فتحي عبدالرحمن جروان (٢٠١٣): **أساليب الكشف عن الموهوبين** (الطبعة الرابعة) عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

١٤٠- فتحي عبدالرحمن جروان (٢٠١٣): **الإبداع (الطبعة الثالثة)** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

١٤١- فتحي عبدالرحمن جروان (٢٠١٤): **رعاية الموهوبين – الاستراتيجيات والإجراءات،** مقدمة للمركز العربي للتدريب التربوي، الدوحة ١٧ – ١٩ مارس ٢٠١٤، متاح على موقع: www.jarwan-center.com

١٤٢- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٠): المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم – قضايا التعريف والكشف والتشخيص، **بحوث ودراسات المؤتمر السنوي لكلية التربية**، نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٤-٥ أبريل ٢٠٠٠، ص ٢-٤٤.

١٤٣- فهد بن عبدالله الدليم (٢٠٠٥): الفروق في أبعاد مفهوم الذات لدى المراهقين والشباب، **كلية التربية**، جامعة الملك سعود متاح على موقع: http://www.dr-banderalotaibi.com

١٤٤- فوزي يوسف (١٩٩٤): دراسة تجريبية لخفض مستوى القلق عند الأطفال بالمرحلة الابتدائية باستخدام اللعب التمثيلي، **رسالة ماجستير**، كلية التربية بأسوان، جامعة أسيوط.

١٤٥- فوزية محمد أخضر (٢٠٠٧): الموهوبون من ذوي الاعاقة، **المؤتمر العلمي لكلية التربية، اكتشاف ورعاية الموهوبين (بين الواقع والمأمول)**، جامعة بنها، ص ٥٤٣-٥٦٣.

١٤٦- فيصل محمد الزارد (١٩٩١): صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة "دراسة مسحية- تربوية- نفسية"، **مجلة رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ع(٣٨)، ص ١٢٨-١٧٨.

١٤٧- فيوليت ابراهيم، عبدالرحمن سليمان (٢٠٠٢): **دراسات في سيكولوجية النمو والطفولة والمراهقة**، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

١٤٨- قحطان الظاهر (٢٠٠٤): **مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق**، عمان: دار وائل للنشر.

١٤٩- كامل عبدالحميد عباس (٢٠٠٦): أثر البرنامج التدريبي في تطوير مفهوم الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة، **مجلة دراسات موصلية**، العدد (١٢)، نيسان، كلية التربية، جامعة الموصل.

١٥٠- كاميليا ابراهيم عبدالفتاح (١٩٩٨): **سيكولوجية العلاج الجماعي للأطفال**، القاهرة: الناشر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٥١- كاميليا ابراهيم عبدالفتاح، محمد رزق البحيري (٢٠٠٩): التفاؤل وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، **مجلة دراسات الطفولة**، القاهرة.

١٥٢- كريمة عثمان (٢٠٠١): مدى فاعلية برنامج إرشادي لأطفال ذوي صعوبات تعليمية: **رسالة دكتوراه**، جامعة عين شمس، القاهرة.

١٥٣- كمال إبراهيم مرسي (١٩٩٢): **رعاية النابغين في الإسلام وعلم النفس**، الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

١٥٤- كمال عبدالحميد زيتون (٢٠٠٣): **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة**، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

١٥٥- كيرك وكالفنت (١٩٨٨): (ترجمة) زيدان السرطاوي وعبدالعزيز السرطاوي، **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.

١٥٦- لطفي فطيم (١٩٩٧): **العلاج النفسي الجمعي**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٥٧- لمياء عبدالحميد، سليمان عبدالواحد (٢٠١٣): فعالية برنامج تدريبي قائم على السيكودراما في خفض اضطراب الانتباه وعلاقته بمستوى القلق الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، **مجلة كلية التربية**، الزقازيق، ع(٧٨)، ص ١٣٣-١٦٧.

١٥٨- مازن الدبس (٢٠٠٠): صعوبات التعلم الأكاديمية باللغة العربية لدى الطلبة الأذكياء في الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم، **رسالة ماجستير**، الجامعة الأردنية: عمان.

١٥٩- مايسة النيال (٢٠٠٢): **التنشئة الاجتماعية، مبحث في علم النفس الاجتماعي**، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

١٦٠- مجدي عبدالكريم حبيب (٢٠٠٥): **تنمية الإبداع داخل الفصل الدراسي في القرن الحادي والعشرين**، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٦١- مجدي عبدالكريم حبيب (٢٠٠٨): **قائمة الأنشطة الابتكارية لتورانس**، كراسة التعليمات، الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة نهضة مصر.

١٦٢- محمد عبدالعزيز عبد ربه (٢٠٠٠): تصميم برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات عند المؤسسات الإيوائية، **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس.

١٦٣- محمد إبراهيم السفاسفة (٢٠٠٣): **أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي**، عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

١٦٤- محمد السعيد عبدالجواد (٢٠١٠): **موهوب لكنه يعاني من صعوب تعلم التناقض المحير**، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية متاح على موقع: http://www.gulfkids.com/ar/book36-1802.htm

١٦٥- محمد النوبي محمد (٢٠٠٤): فعالية السيكودراما في خفض حدة اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد وأثره في التوافق النفسي لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١٦٦- محمد النوبي محمد (٢٠١٠): **مقياس اضطراب اللغة اللفظية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم**، عمان: دار صفاء.

١٦٧- محمد حسن غانم (٢٠٠٣): **العلاج النفسي بين النظرية والتطبيق**، القاهرة.

١٦٨- محمد عادل حجاجي (٢٠٠٣): سيكولوجية الأطفال ذوي صعوبات التعلم: دراسة حضارية مقارنة لبعض خصائص الشخصية في مصر ودولة قطر، **رسالة دكتوراه**، كلية الآداب – جامعة عين شمس.

١٦٩- محمد عبد الظاهر الطيب، محمد متولي قنديل، منال محمد رضا (٢٠٠٠): التدخل المبكر لاكتشاف وتنمية المواهب لدى أطفال ما قبل المدرسة، **المؤتمر القومي**

للموهوبين، ورشة العمل التحضيرية للمؤتمر، الدراسات والبحوث، القاهرة، ص ٦٠-٧٣.

١٧٠- محمد عبد ربه (٢٠٠٠): تصميم برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الإيوائية، **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١٧١- محمد غريب (١٩٩٩): مدى فاعلية برنامج سيكودرامي للتخفيف من القلق النفسي عند أطفال المؤسسة الإيوائية، **رسالة ماجستير**، جامعة عين شمس، القاهرة.

١٧٢- محمد مصطفى الديب (٢٠٠٠): الفروق بين ذوي صعوبات التعلم، والعاديين في بعض سمات الشخصية من طلاب الشخصية من طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، ع(٣٤)، ص ١٧٣-٢٢٧.

١٧٣- محمد يوسف محمود، عادل صلاح غنايم (٢٠٠٥): مفهوم الذات وعلاقته بالبيئة الأسرية لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم، **مجلة كلية التربية ببنها**، م(١٥)، ع(٦٠).

١٧٤- محمود عكاشة، أماني عبدالمجيد (٢٠١٢): تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية، **المجلة العربية لتطوير التفوق**، م(٣)، ع(٤).

١٧٥- محمود عوض الله سالم (٢٠٠٧):صعوبات التعلم بين الواقع والمأمول، **المؤتمر العلمي الأول**، كلية التربية ، جامعة بنها.

١٧٦- مصري عبدالحميد حنورة (٢٠٠٠): **علم نفس الفن وتربية الموهبة**، القاهرة: دار غريب.

١٧٧- مصطفى القمش، وعدنان العضايلة، وجهاد التركي (٢٠٠٨): فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الأردن، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**،م(٢٢)، ع(١).

١٧٨- مصطفى حسن أحمد (١٩٩٦): **الإرشاد النفسي لأسر الأطفال غير العاديين**، مراجعة وتقديم عادل الأشول، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٧٩- معمر نواف الهورانه (٢٠٠٠): **مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٨٠- ملك زعلوك (٢٠٠٠): كيفية تنمية المواهب لدى الأطفال، **المؤتمر القومي للموهوبين**، ورشة العمل التحضيرية للمؤتمر، الدراسات والبحوث القاهرة ٩ أبريل، ص ٤٦-٥٣.

١٨١- منيرة محيل المصبحين (٢٠٠٧): بناء برنامج تدريبي قائم على السيكودراما وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن، **رسالة دكتوراه**، جامعة عمان العربية.

١٨٢- مها زحلوق (٢٠٠٠): استراتيجيات العناية بالأطفال الموهوبين، **مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم**، ع(١٣٢)، مارس ، ص ١٥٢-١٦٨.

١٨٣- مهند العلي (٢٠٠٣): مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس، **رسالة ماجستير**، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

١٨٤- ناديا هايل السرور (١٩٩٨): **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**، عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٨٥- ناريمان محمد الرفاعي، محمود عوض الله سالم (١٩٩٣): دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، **مجلة معوقات الطفولة**، جامعة الأزهر، القاهرة، م(٢)، ع(١)، ص١٨١- ٢٢٨.

١٨٦- نبيل فضل شرف الدين (٢٠٠٣): فعالية فنيات تقوية الذاكرة عن طريق المعرفة بكيفية حدوثها للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، م(١٣)، ع(٤١)، ص ٣٠٧-٤١٥.

١٨٧- نبيل فضل شرف الدين (٢٠٠٨): **مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٨٨- نهى حامد عبدالكريم (٢٠٠٢): دمج الموهوبين كمدخل لتحقيق التميز للجميع، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، ع(٤٠)، ص ١٥٧- ٢٢٩.

١٨٩- هاني محمد رشاد وآخرون (٢٠٠٠): اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، **المؤتمر القومي للموهوبين**، ورشة العمل التحضيرية للمؤتمر، الدراسات والبحوث (٢)، القاهرة ٩، أبريل، ص ١٢٧-١٣٨.

١٩٠- هند محمد (٢٠٠٦): الموهبة لدى ذوي صعوبات القراءة والكتابة في تلاميذ الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

١٩١- هيثم يوسف أبوزيد (٢٠٠٥): أثر برنامج تدريبي في تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، **رسالة دكتوراه**، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية.

١٩٢- هيفاء ناجي الصاعدي (٢٠٠٩): فاعلية برنامج إرشادي لتنمية تقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم ،**رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

١٩٣- وليم فيتس (١٩٩٨): **مقياس تنسي لمفهوم الذات**، (ترجمة: صفوت فرج وسهير كامل)، الاسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

١٩٤- يحيى بن عيسى العسيري (٢٠٠١): فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مفهوم الذات لدى عينة من الطلاب المتفوقين عقلياً في المرحلة المتوسطة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

ثانيا: المراجع الانجليزية

195- Amy M. G., (2003): Comparing the self- concept of students with and without a Learning Disabilities, **Journal of Learning Disabilities**, V.36, No.3, P.287-289.

196- Armstrong (2002): **Exploring the Effects of Individual Drama Therapy with a Child Diagnosed with Learning Disabilities**, A case study.

197- Arslan E., (2011): Social skills and Emotional and Behavioral traits of preschool children, **Social Behavior and personality**, V.39, No.9, P.1281-1288.

198- Bassi M., et al. (2007): Academic Self – Efficacy Beliefs and Quality of Experience in Learning, **Journal of Youth and Adolescence**, V.36, No.3, P. 287-295.

199- Booskie D. A. (1994): **Development and evaluation of self – concept enhancement program For students with Learning Disabilities**, Sanjose state University.

200- Brody L. & Mills C. J. (1997): Gifted Children with Learning Disabilities: A Review of the Issues", **Journal of Learning Disabilities**, V.30, No.3, P.282-296.

201- Burnett S. (1999): **Enhancing student s self – concepts and related constructs**, University of Western Sydney.

202- Chang M. H. (2002): **The effects of inclusion of students with learning disabilities in academic and non – academic activities on self –Esteem**, University of south Dakota.

203- Clark J. J. and Dixon D. N. (1997): The impact of social skills training on self-concept of gifted high school students, **Journal of Secondary Gifted Education**, V.8, No.4, P.178-188.

204- Conner C. (2011): Play behavior. Language and social skills; the comparison of a play and a non – play intervention within a specialist school setting, **Journal of research in Developmental Disabilities**, V.3, No.1, P.205-211.

205- Cory G. (2000): **Theory and Practice of Group Counseling**, 5th Edition, Broksal/Cole, Thewson Learning, Calif.

206- Costes k. & Schnider (1994): Self-concept, attributional beliefs, and School achievement: A longitudinal analysis, **Contemporary Education Psychology**, V.19, P.199 – 216.

207- Dyson I. I. (2003): Children with Learning Disabilities within The family context: A comparison with siblings in Global self- concept, Academic self- perception, and social competence", Faculty of Education, University of Victoria, Canada, **Learning Disabilities**

Research and Practice, V.18, No.1, P.1-9.

208- Fragoulis I. (2010): Social skills for successful career Development, **Review of European studies**, V.3, No.1, P.85-95.

209- Gardner H. (1993): **Frames of Mind**, 2nd ed, New York: Basic Books.

210- Hagborg W. (1996): Self- concept and middle school students with learning disabilities a comparison of scholastic competence sub- groups, **Learning Disability Quarter**, V.9, No.2.

211- Hudgins M. Katherine (2000): A clinically effective psychodrama intervention for PTSD, **The British Journal of psychodrama and Sociometry**, V.7, No.51, P.63-74.

212- Humphrey N. (2002): Teacher And pupil ratings of self- esteem in Developmental dyslexia, **British journal of special Education**, V.29, No.1, P.29-36.

213- Joyce Van Tassel Baska et al (2009): Academic and affective Profiles of Low income, minority, and twice exceptional gifted leaners: the role of gifted program membership in enhancing self, **journal of advanced academic**, V.26, No.4, P.702-239.

214- Kennedy Karen (2002): Collaborative consultation: A promising tool for serving gifted students with learning disabilities, **Journal of Reading, Writing, and Learning Disibilities International**, V. 5, No.3, P.253-264.

215- Kokot Shirley (2003): Heterogeneity within gifted: higher IQ boys exhibit behaviors resembling boys with learning disabilities, **Journal of Gifted Child Quarterly**, V.45, No.1, P.16-23.

216- Lang M. C. (2001): **Helping children understand learning disabilities: The Relationship between self-realization and psychological empowerment**, University Georgia.

217- Lewis J. D. and Knight H. V. (2000): Self-concept in gifted youth and investigation employing the Piers-Harris Subscales, **Journal Citation Gifted-Child Quarterly**, V.44, No.1, P. 45-53.

218- Lovett and Benjamin (2006): Surviving or thriving? 21 gifted boys with learning disabilities share their school stories, **Journal of Gifted Child Today**, V.24, No.3, P.56-63.

219- Meyer and Miriam (2002): Effects of Reading Disability in Adolescents on Self- Concept and Future, **Journal Learning Disabilities**, V.30, No.4.

220- Montogomery M. (1994): Self-concept and children with learning disabilities, **British Journal of Psychiatry**.

221- Moreno Z. (1975): **A survey of Psychodramatic techniques**, In: I. Green-berg (Ed) Psychodrama theory and therapy. Souvenir press (Educational & Academic) Ltd: Acondor Book.

222- Nielsen M. Elzabeth (2002): Diagnosing and remediating writing problem of gifted student with language learning disabilities, **Journal for the Education of the Gifted**, V.9, No.1, P.25-43.

223- Nye S. (2009): Social acceptance in spite of the fact that disadvantage in the prevalence of LD is considerably, available online: www.campbell collaboration.org /lib/down load.

224- Paul B. Wright & Janice A. Leroux (1997): The Self-Concept of Gifted Adolescents in a Congregated Program, **Gifted Child Quarterly**, Summer 1997, V. 41, P.83 – 94.

225- Robinson G. L. (1997): Do students with a Learning disability have A Low self – concept**? Journal of Learning Disabilities**, V.19, No.3, P.225-257.

226- Robinson S. (1999): **Meeting the Needs of Students Who Are**

Gifted and Have Learning Disabilities, Intervention in School and Clinic, V.113, No.4, P.568-573.

227- Singletary C. (2009): Hope and social support in Adults who are legally blind at a training center, Journal of visual Impairment and Blindness V.2, No.1, P.500-506.

228- Slon D. (1996): The effect of positive self-talk training on perception of self efficacy in students with specific learning disabilities, **Dissertation Abstracts International**, V.57, No.7.

229- Wachelka, D & Katz (1999): Reducing test anxiety and improving academic self-esteem in high school and college students with learning disabilities, **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**.

230- Waldron K. & Saphira D. (1990): An Analysis of WISC-R Factors for Gifted Students with Learning Disabilities, **Journal of Learning Disabilities**, V.23, No.8, P.491-498.

231- Ware, M. & Johnson D. (2000): **Handbook of Demonstration and Activities in Teaching of psychology, Personality, Abnormal, Clinical – Counseling, and Social**, 2nd edition, Lawrence Erlbaum Associates.

232- Winebrenner Susan (2003): Teaching Strategies for Twice-Exceptional Students, **Intervention in School & Clinic**, Jan. 2003, V.38, No.3, P.131-137.

ملاحق الدراسة

ملحق رقم (١): موافقة الكلية على البرنامج

ملحق رقم (٢): قائمة بأسماء السادة محكمي البرنامج الإرشادي

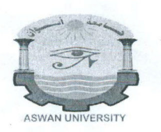
ملحق رقم (٣): استمارة تشخيص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة)

ملحق رقم (٤): استمارة البيانات الشخصية (إعداد الباحثة)

ملحق رقم (٥): محتوى البرنامج الإرشادي

ملحق رقم (٦): بعض الصور من الجلسات الإرشادية

ملحق رقم (١): موافقة الكلية على البرنامج



خطاب افادة



السيد/ مدير إدارة أسوان التعليمية المحترم

تحية طيبة وبعد

تجري الباحثة / **نجلاء إبراهيم أبوالوفا وهب الله** دراسة للحصول على درجة الماجستير فى التربية تخصص "صحة نفسية"، وحيث أن عينة الدراسة تتكون من عدد من التلاميذ الملتحقين ببعض المدارس الإعدادية التابعة لإدارتكم الموقرة، لذا نرجو من سيادتكم تسهيل مهمة الباحثة في تطبيق أدوات الدراسة.

ولسيادتكم جزيل الشكر

وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث

ا.د.حسن علام

ملحق رقم (٢): أسماء السادة محكمي البرنامج الإرشادي

م	الإسم	الدرجة	الجامعة
١	عبدالرقيب أحمد البحيري	أستاذ	أسيوط
٢	آمال عبدالسميع باظه	أستاذ	كفر الشيخ
٣	صبحي عبدالفتاح الكفوري	أستاذ	كفر الشيخ
٤	يوسف عبدالصبور عبداللاه	أستاذ	سوهاج
٥	خيري أحمد حسين	أستاذ	أسوان
٦	ليلى عبدالحميد عبدالحافظ	أستاذ مساعد	أسيوط
٧	عفاف محمد عجلان	أستاذ مساعد	أسيوط
٨	صمويل تامر بشرى	أستاذ مساعد	أسيوط
٩	مصطفى عبد المحسن الحديبي	مدرس	أسيوط

ملحق رقم (٣): استمارة تشخيص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (إعداد: الباحثة)

استمارة (١): تقييم مدرسي اللغة العربية والرياضيات للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم

السيد الأستاذ/ مدرس/ اللغة العربية – الرياضيات

أجري دراسة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لتنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتتطلب الدراسة معاونة سيادتكم من وجهة النظر الأكاديمية أو التخصصية في تحديد أسماء الطلاب الذين يعانون من قصور في بعض الجوانب الدراسية أو الأكاديمية، ويحتاجون للمعاونة.

أسماء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية (إملاء – قراءة – رياضيات)	
١-	٩- ....
٢-	١٠- ....
٣-	١١- ....
٤-	١٢- ....
٥-	١٣- ....
٦-	١٤- ....
٧-	١٥- ....
٨-	١٦- ....

استمارة (٢): تقييم مدرسي التربية الفنية والموسيقية والبدنية للتلاميذ الموهوبين

السيد الأستاذ / مدرس / التربية الفنية – التربية الموسيقية– البدنية

أجري دراسة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لتنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتتطلب الدراسة معاونة سيادتكم من وجهة النظر التخصصية في تحديد: أسماء التلاميذ الموهوبين من خلال كشف الأنشطة الأدائية.

أسماء التلاميذ الموهوبين	
١-	٩- ....
٢-	١٠- ....
٣-	١١- ....
٤-	١٢- ....
٥-	١٣- ....
٦-	١٤- ....
٧-	١٥- ....
٨-	١٦- ....

أشكركم على حسن تعاونكم

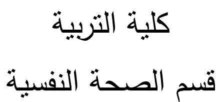
الباحثة

ملحق رقم (٤): استمارة البيانات الشخصية
(إعداد: الباحثة)

الاسم:		
العمر الزمني:		
الجنس:	ذكر ( )	أنثى ( )
الصف الدراسي:		
هل تعيش مع الوالدين؟	نعم ( )	لا ( )
ما هو ترتيبك بين أفراد أسرتك؟		
عدد أفراد الأسرة:	عدد الذكور ( )	عدد الإناث ( )
ما هو وضعك التحصيلي؟		
ما هو تقدير في نتيجة الفصل الدراسي الأول؟		
هل تعاني من أية صعوبات تعليمية؟	نعم ( )	لا ( )
هل لديك مشاكل ما؟	نعم ( )	لا ( )
مشكلتك ناتجة عن أي من الأسباب الأتية:		
الشعور بعدم الأمن ( )	الشعور بتجريح الذات ( )	
الشعور بالدونية وتدني مفهوم الذات ( )	ضعف التحصيل الدراسي ( )	
سوء العلاقات مع الأهل ( )	سوء العلاقات مع جماعة الأقران ( )	
أسباب أخرى (حدد):		







جامعة أسوان

كلية التربية

قسم الصحة النفسية

ملحق رقم (٥): محتوى البرنامج الإرشادي

مقدم من

نجلاء إبراهيم أبو الوفا وهب الله

للحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص صحة نفسية

إشراف

د/ مدحت ألطاف عباس

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية

جامعة أسوان

د/ عبير الدسوقي متولى

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية

جامعة أسوان

٢٠١٥م/١٤٣٦هـ

المرحلة التمهيدية: التعارف وتهيئة أفراد المجموعة للبرنامج وتضم الجلسات (١، ٢، ٣)

<u>الجلسة الأولى</u>

عنوان الجلسة: تعريف وتعارف.

الأهداف

١. التعارف بين أفراد المجموعة والباحثة بعضهم البعض.
٢. إقامة علاقة من التفاهم والثقة المتبادلة بين الطلاب والباحثة تتميز بالود والتقبل والمشاركة الفعالة.
٣. تطبيق القياس القبلي.
٤. الاتفاق على المكان الذي ستعقد فيه الجلسات والموعد المناسب.
٥. تعريف الطلاب ببعض المبادئ والقيم الأخلاقية، وتوقيع ميثاق شرف أخلاقي يلتزم به الجميع أثناء الجلسات الإرشادية.
٦. مراعاة أهمية الالتزام بالحضور والمواعيد والاتفاق على أن من يتغيب مرتين بدون عذر، يفصل من البرنامج وتأدية الواجب المنزلي.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

مكان الجلسة: نادي التحرير الرياضي بمدينة أسوان.

الفنيات: المحاضرة – المناقشة– الافصاح عن الذات.

الإجراءات

١. استقبلت الباحثة أفراد المجموعة الإرشادية وترحب بهم ثم تطلب منهم الجلوس على شكل دائرة وتكون في مقدمة الدائرة.
٢. قامت الباحثة بتعريف نفسها للطلاب ومدى استعدادهم لفكرة العمل معها والفائدة التي يجنونها.
٣. قامت الباحثة بالحديث عن التعليمات والقواعد الخاصة بطريقة العمل بشكل واضح ومحدد ثم طلبت من كل فرد أن يقدم نفسه للمجموعة بطريقة مبتكرة بمساعدتها بعرض أسئلة محددة مثل هل أنت فرحان؟ هل أنت مبسوط من نفسك؟ ما هي نقاط ضعفك؟ وما هي نقاط قوتك؟ هل أنت مرتب؟ هل حياتك مملوءة بالنجاحات المستمرة أم بالإحباطات؟
٤. بدأت الباحثة بتقديم نموذج تصف نفسها من خلال الاجابة على الأسئلة، حتى تكسر حاجز القلق لديهم

٥. مسكت الباحثة بكرة متخيلة وقامت برميها على أحد الاعضاء وبدأ بتقديم نفسه، ثم قام برميها على عضو أخر، وهذه طريقة مشوقة وتساعد على دفع الملل لديهم.
٦. طلبت الباحثة من المجموعة تسجيل انطباعاتهم عن زملاءهم في صورة جمل قصيرة.
٧. طبقت القياس القبلي.
٨. تناقشت الباحثة مع أفراد المجموعة التجريبية للوصول إلى ميثاق شرف أخلاقي يتضمن البنود التالية:
   أ- ضرورة الالتزام بالتعليمات داخل الجلسات وأداء الواجب المنزلي.
   ب- المشاركة الفعالة والإيجابية.
   ج- الالتزام بأخلاقيات الدين الاسلامي، وسرية المعلومات داخل الجلسات واحترام الأخرين.
   د- ضرورة التعبير عن المشاعر بصراحة وصدق.

الواجب المنزلي: تحديد أفراد المجموعة الإرشادية لنقاط القوة ونقاط الضعف في كراسة.

الجلسة الثانية

عنوان الجلسة: التعريف بالبرنامج والتوقعات.

أهداف الجلسة

١. تعريف التلاميذ بالبرنامج وسير العمل فيه والهدف من الجلسات (البرنامج).
٢. تحديد التلاميذ لتوقعاتهم من خلال المشاركة في البرنامج.
٣. تمييز التلاميذ للتوقعات الواقعية والمتزنة والتوقعات الخاطئة من البرنامج.
٤. تنمية روح العمل الجماعي والعمل بروح الفريق.
٥. تنمية الثقة بالنفس ورفع حس ابداء الراي عند التلاميذ.
٦. التعريف بالسلوكيات الهادمة للذات.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

مكان الجلسة: نادي التحرير الرياضي بمدينة أسوان.

الفنيات: التعزيز – التغذية الراجعة –الواجب المنزلي.

الإجراءات

١. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وقدمت تغذية راجعة له.
٢. عرفت أفراد المجموعة بأهمية البرنامج وأهدافه ومحتواه، وفوائده لهم.

٣. ناقشت أفراد المجموعة بعض الموضوعات عن (دورهم في البرنامج – مدة البرنامج – مكان وموعد الجلسات– أوجه الاستفادة).
٤. قامت الباحثة بالتعريف للبرنامج وماهيته، والمشكلة الرئيسية التي يقوم البرنامج بالتغلب عليها وهي مفهوم الذات المتدني لدى فئة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
٥. طلبت الباحثة من المجموعة أن يكتب كل منهم بصدق على بطاقة بعض السلوكيات الهادمة لذاته التي يقوم بها ويتمنى تغييرها.
٦. قامت الباحثة بعرض أنواع السلوك الهادم للذات مثل (الاكتئاب – القلق – الفشل– الحساسية المفرطة).
٧. طلبت منهم كتابة توقعاتهم من البرنامج خلال (١٥) دقيقة تمهيداً لمناقشتها مع المجموعة.
٨. طلبت من التلاميذ الانتباه والهدوء لمناقشة التوقعات وحذف التوقعات غير الواقعية مع مراعاة عدم التكرار.

الواجب المنزلي: تسجيل السلوكيات الهادمة للذات الموجودة في حياتك.

الجلسة الثالثة

عنوان الجلسة: التعرف على قدرات ومواهب التلاميذ.

أهداف الجلسة: مساعدة التلاميذ على خصائص عملية التنفيس الانفعالي وامكانياتها التعبيرية، وبث روح التعاون والمشاركة بين التلاميذ.

زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة.

مكان الجلسة: مرسم قصر ثقافة أسوان.

الفنيات: التعزيز – التغذية الراجعة.

الاجراءات

١. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وقدمت تغذية راجعة له.
٢. طلبت الباحثة من التلاميذ ذكر مواهبهم وقدراتهم، وذلك من خلال تقديم بعض الأسئلة لهم مثل: من منكم يحب الرسم وموهوب في هذا المجال؟ وماهي الرسومات التي يكررها باستمرار؟ من منكم يحب الغناء وصوته عذب؟ من منكم يحب الشعر والقراءة؟ من منكم يحب كرة القدم؟
٣. قامت الباحثة بتقسيمهم إلى مجموعات: الغناء، الشعر، الرسم، كرة القدم.

٤. طلبت الباحثة منهم سماع أصواتهم، وغنت معهم أغاني وطنية كي تشجعهم وتحد من خجلهم.
٥. أحضرت الباحثة أوراق رسم وألوان خشب وفلوماستر وأقلام رصاص وقامت بالرسم معهم ما يحلو لهم.
٦. أقامت الباحثة مسابقات للألغاز والمعلومات العامة والأوائل مثل:

أ- ما هو الشيء الذي له أوراق وما هو بنبات، وله جلد وما هو بحيوان، ويعلم وما هو بإنسان؟

ب- ما هو الشيء الذي يسير بلا رجلين ولا يدخل إلا بالأذنين؟

ج- ما هو الشيء الذي أمامك دائما ولا تراه؟

د- ماهي الانتصارات التي حققها المسلمون في شهر رمضان المعظم؟

هـ- لماذا تبدو السماء زرقاء؟

و- من أول من كتب بسم الله الرحمن الرحيم؟

ز- ما هو أول بيت بني في الأرض؟

ح- من أول من سمى القرآن بالمصحف؟

ط- من أول من اكتشف الدورة الدموية الصغرى في الإنسان؟

٧. قدمت الباحثة الجوائز للفائزين.

الجلسة الرابعة

عنوان الجلسة: تدريبات التنفس والاسترخاء.

أهداف الجلسة:

١. تنمية اللياقة البدنية للتلاميذ وتدريبهم على كيفية الاسترخاء.
٢. التأكيد على الأثر النفسي والاجتماعي للاسترخاء.
٣. تدريب التلاميذ على كيفية الاسترخاء.
٤. تعريف التلاميذ على أهمية الاسترخاء في مواقف القلق والتوتر والإحباط.

زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة.

مكان الجلسة: نادي التحرير الرياضي.

الفنيات: الاسترخاء – التنفيس الانفعالي – التعزيز – التغذية الراجعة – الواجب المنزلي.

الإجراءات:

١. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وتقدم تغذية راجعة له.
٢. قدمت الباحثة بعض الأنشطة لتنمية التركيز.

نشاط ملكة النحل

الهدف منه: زيادة سلوك المشاركة الفعالة وتنمية القدرة على التركيز.

طلبت الباحثة من التلاميذ الجلوس على الأرض بشكل دائري وأنهم بمثابة النحل، وطلبت من تلميذ واحد (يختار بشكل عشوائي) البعد عن خلية النحل، ويختار التلاميذ الجالسون ملكة لهم بشكل سري، ثم ينادون على النحلة التي خرجت لتحديد الملكة (الهدف) ويعلو صوتهم عند الاقتراب من الهدف وعليه تحديد الملكة المختارة من قبل النحل.

٣. دربت الباحثة المجموعة على كيفية الاسترخاء.
٤. أوضحت الباحثة لأفراد المجموعة التجريبية أهمية الاسترخاء في مواقف القلق والتوتر والإحباط.

الواجب المنزلي: قيام التلاميذ بعمل التمرينات الرياضية والتدرب على الاسترخاء العضلي في المنزل.

الجلسة الخامسة

عنوان الجلسة: تدريبات ادراك الاحساس والتركيز.

أهداف الجلسة:

١. تنمية قدرة التلميذ على التفكير السليم.
٢. إدراك الأشياء وتحسين قدرات التركيز والانتباه لديهم.
٣. زيادة ثقة التلميذ بنفسه وقدراته من خلال تدريبه على الوصول إلى معرفة الأصوات وكشف الأشياء التي تعرض عليه دون رؤيتها.

زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة.

مكان الجلسة: نادي التحرير الرياضي.

الفنيات: التخيل – الادراك – المناقشة – حل المشكلة.

الأدوات: زجاجة– شاكوش – ملعقة – مبشرة – خضار – فاكهة – توابل– سكر– ملح.

الاجراءات

١. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وقدمت تغذية راجعة له.
٢. قامت الباحثة باختبار كشف الأشياء باستخدام حاسة السمع وطلبت من التلاميذ الانصات والتركيز إلى الأصوات التي سوف تصدر وتخمينها ومن أين تصدر، والجميع سوف يقومون بالنشاط واحد تلو الأخر.
٣. طلبت الباحثة إغماض أعينهم ولف قطعة من القماش عليها من أجل التعرف على تلك الأشياء، وبدأت بخبط الشاكوش بمسمار بالمنضدة وسؤال التلميذ، ثم خبط الشاكوش بالخشب، خبط كوبين معاً.
٤. قامت الباحثة بنشاط كشف الأشياء باستخدام حاسة اللمس، وأحضرت مجموعة من الاشياء مثل مصفاة، مبشرة، شوكة، خيار، بطاطس، تفاحة، علبة كوكا كولا، مسطرة، حبات فول وطلبت التعرف عليها من خلال اللمس.
٥. قامت الباحثة بنشاط كشف الأشياء بحاسة الشم وأحضرت عينات من الكمون، الينسون، السكر، الكزبرة، الحلبة، الفلفل الأسود وقامت بعرضها على أفراد المجموعة التجريبية.
٦. قامت الباحثة بنشاط كشف الاشياء بحاسة البصر حيث طلبت منهم النظر في العمارات السكنية وطلبت منهم تركيز شديد، بحيث يحتفظ في ذاكرته أكبر قدر ممكن من التفاصيل لمدة ٢٠ ثانية ثم سألتهم مثلاً: كم عدد الشبابيك في العمارة المقابلة؟ وطلبت الإجابة بسرعة.
٧. سألت الباحثة أفراد المجموعة التجريبية عن وظيفة المبشرة وهل يمكن أن نستخدم الخضار بقشره؟ ولماذا؟ تلقت الاجابات من التلاميذ ثم قامت بإزالة القشرة عن حبة البطاطس، وذكرت لهم بأن البطاطس مفيدة جداً للجسم ولكن تحتاج إلى من يقشرها ويكتشف طعمها اللذيذ، وأنتم كذلك لديكم قدرات وطاقات مذهلة تحتاج لإزالة قشرتها وإعدادها للإنتاج والابتكار.

الواجب المنزلي: تدريب التلاميذ على معرفة وتمييز الأصوات والأشياء بشكل سريع.

الجلسة السادسة

عنوان الجلسة: مفهوم الذات.

أهداف الجلسة:

١. إقامة علاقة إيجابية بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية تتميز بالتقبل والمشاركة الفعالة.
٢. تزويد أفراد المجموعة التجريبية بمعلومات عن مفهوم الذات بالاستبصار بالآتي:

أ- تعريف مفهوم الذات.

ب- التعريف بأبعاده.

ج- تزويد المجموعة بمعلومات عن أسباب تدني مفهوم الذات.

د- تزويد أفراد المجموعة التجريبية بمفهوم الذات عند التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة.

مكان الجلسة: مكتبة الطفل بقصر ثقافة أسوان.

الفنيات: المحاضرة – المناقشة – العصف الذهني- التغذية الراجعة – الواجب المنزلي.

الإجراءات

١. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وقدمت تغذية راجعة له.
٢. قامت الباحثة بتزويد أفراد المجموعة التجريبية بمعلومات عن تعريف مفهوم الذات، أبعاد مفهوم الذات (الجسمية، الاخلاقية، الشخصية، الاجتماعية، الأسرية، الذات الواقعية، الذات السلوكية، نقد الذات)، نمو مفهوم الذات، العوامل المؤثرة في مفهوم الذات.
٣. ناقشت الباحثة أفراد المجموعة التجريبية فيما سبق ووضحت لهم أن المشكلة الأساسية التي يواجهونها هي تدني مفهوم الذات لديهم، وأن البرنامج الإرشادي السيكودرامي يعمل على تنمية هذا المفهوم.

الواجب المنزلي: تحديد العوامل التي أدت إلى تدني مفهوم الذات لديك.

الجلسة السابعة

عنوان الجلسة: الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

أهداف الجلسة: تزويد أفراد المجموعة الإرشادية بمعلومات مهمة عن فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. (تعريفها – تشخيصها – احتياجاتهم)

زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة.

مكان الجلسة: مكتبة الطفل بقصر ثقافة أسوان.

الفنيات: المحاضرة – المناقشة – العصف الذهني- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الاجراءات

١. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وقدمت تغذية راجعة له.

٢. قامت الباحثة بتزويد أفراد المجموعة الإرشادية بمعلومات مهمة عن فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (تعريفها – سماتها– تشخيصها– احتياجاتهم) من خلال برنامج عرض الشرائح ووزعت عليهم نشرة تعريفية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

من هم: الطلبة الذين يمتلكون موهبة أو ذكاء بارزاً والقادرون على الأداء المرتفع، لكنهم في نفس الوقت يواجهون صعوبات في التعلم تجعل من تحقيق بعض جوانب التحصيل الأكاديمي أمراً صعباً.

خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

أ– يبدون قدرات ابتكارية، وأنشطة عقلية متمايزة، وبعض جوانب القوة، مما يشير إلى امتلاكهم بعض جوانب التفوق العقل أو المواهب.

ب– يبدون الكثير من مظاهر الوعي بأنماط الصعوبات لديهم، والمشكلات المترتبة عليها، والتي تؤثر سلباً على مستواهم الأكاديمي، وينزعون إلى تعميم شعورهم بالفشل الأكاديمي في مختلف المجالات، مما يولد لديهم شعوراً عاماً بضعف الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

ج– يملكون مواهب أو إمكانات عقلية غير عادية، تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية، لكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم، تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبة، وأداؤهم فيها منخفض انخفاضاً ملموساً.

مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم: يمكن أن يتميز الطلاب بكل من جوانب القوة (المميزة للموهبة) وجوانب الضعف (المميزة لصعوبات التعلم). وجوانب القوة والضعف لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يختلف مداها من نمط إلى آخر.

من جوانب القوة: مهارات اللغة الشفوية والقدرة على التحدث، زيادة كم المفردات، الفهم وتحديد العلاقات، الإلمام بكم كبير من المعلومات، مهارات الملاحظة، الحدس، قوة الإدراك، القدرة التحليلية، حب الاستطلاع والإبداع ...الخ.

من جوانب الضعف: رداءة الخط، انخفاض القدرة على الهجاء صعوبة القراءة، صعوبة العد والحساب، انخفاض القدرة التنظيمية، انخفاض مفهومهم لذواتهم، عدم التركيز في أداء المهام ...الخ.

الواجب المنزلي: قم بكتابة مواهبك، وفكر فيها كثيراً.

الجلسة الثامنة

عنوان الجلسة: التدريب على التمثيل بأداء مسرحيات (من نعم الله – الإعدام حرقاً) إعداد الباحثة.

أهداف الجلسة:

١. بث روح التعاون والعمل بروح الفريق وتشجيعهم على الجرأة والإقدام.

٢. التدريب على التمثيل وتنمية القدرة على التخيل والابتكار لدى افراد المجموعة التجريبية.

٣. معرفة أضرار التدخين على الجسم وأهمية الحواس في حياتنا وكيفية الحفاظ عليها واستخدامها في الأفعال المفيدة والصحيحة.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة (٣٠ دقيقة العرض التمثيلي + ١٥ استراحة وضيافة +٤٥ العرض الثاني).

مكان الجلسة: مسرح نادي التحرير الرياضي.

الفنيات: لعب الدور– المناقشة – المحكمة – التغذية الراجعة– الواجب المنزلي.

الاجراءات

١. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وقدمت تغذية راجعة له.

٢. قامت الباحثة بالحديث عن الحواس، وأنها من نعم الله – عز وجل– علينا وطلبت من التلاميذ ذكرها، وأهمية كل منها.

٣. طلبت الباحثة من التلاميذ المشاركة في مسرحية من نعم الله علينا.

٤. قامت الباحثة بعرض الأدوار على التلاميذ وهى: المعلمة، الأنف، الأذن، اللسان، الجلد، العين، ثم طلبت منهم اختيار وتوزيع الأدوار بحريتهم المطلقة.

العرض الأول: مسرحية (من نعم الله).

تتشاجر الحواس مع بعضها.

الحواس: أنا .. الأفضل . لا دا أنا الأفضل منك .. لا لا دا أنا الافضل منكم جميعاً.

(تظهر المعلمة، والكل في حالة وجوم وحزن).

المعلمة: إيه فيه؟ مالكم ؟ مالكم؟

الأذن: يا أبلة، الحكاية أننا اتخانقنا على من يكون الأفضل فينا، وكوني الحكم بنا.

المعلمة: ممكن نتفق على أن كل واحد منكم يذكر مميزاته، ونختار كلنا الأفضل؟

الحواس: اتفقنا . . موافقين. (تنظر المعلمة إلى التلاميذ واحداً تلو الآخر وتطلب منه التعبير عن نفسه ومزاياه).

الأذن: مين اللي ما يعرفنيش؟ من دوني لن تستمعوا إلى القران الكريم والأصوات الجميلة ولن

يتم الاتصال اللغوي، ولبس النظارة إلا عن طريقي كما أحفظ توازن الجسم، أسالوا الصم عني؟

المعلمة: هايل. وأنت ايه فوائدك كمان؟

الانف: لا يستطيع البشر الحياة بدوني، فعن طريقي يتنفسون، وأحجز الغبار والأتربة من خلال شعيرات خاصة وأمنعها من الوصول للرئتين، فاحمي الجسم من الأمراض والأوبئة.

المعلمة: أحسنت. وأنت مين؟

اللسان: طبعاً أنا معروف بما أقوم به من كلام وتذوق وتقليب الطعام في الفم.

المعلمة: أحسنت. وأنت بتعمل إيه؟

الجلد: أنا أغطي الجسم وأعمل على حمايته من الأمراض بفضل حاسة اللمس، فأعمل على تنبيه الجسم من خلال الأعصاب، كما أعمل على إخراج العرق عن طريق المسام الموجودة على سطحي.

المعلمة: صدقت. وأخيرا من أنت؟ وما مميزاتك؟

العين: أنا العين، عن طريقي يرى الانسان كل شيء حوله، فبدوني لن تستطيعوا تحديد الاتجاهات والألوان والاستمتاع بمناظر الطبيعة والأزهار والفراشات والتأمل في السماء ومشاهدة التلفزيون والكمبيوتر، أسالوا المكفوفين عني؟؟؟

الحواس: أنا .. الأفضل . لا دا أنا الأفضل منك .. لا لا دا أنا الأفضل منكم جميعاً.

المعلمة: (بصوت مرتفع) كفاية بقى. هدوء من فضلكم.

(يسود الهدوء المسرح)، لقد حاولتم جميعاً إظهار فوائدكم، ونسيتم أنكم تنتمون إلى جسد واحد، ويجب أن تتكاملوا وتتعاونوا، فكلكم سخره الله تعالى لخدمة هذا الانسان، ويجب عليه الاعتناء بكم والحفاظ عليكم.

العرض الثاني: مسرحية (الإعدام حرقاً)

أ- قامت الباحثة بالحديث عن التدخين وآثاره على أعضاء الجسم، وطلبت من التلاميذ إبداء الآراء في ذلك.

ب- طلبت الباحثة من التلاميذ المشاركة الفعالة في القيام بمسرحية (الإعدام حرقاً).

ج- عرضت الباحثة الأدوار والمتهمة هي (السيجارة) والضحايا هم أعضاء الجسم من (قلب ورئتين وأوعية دموية وجهاز عصبي) وثلاثة تلاميذ يمثلون (القضاة) وآخرون يمثلون أدوار: (الهواء الجوي، المجتمع، الاقتصاد، مستمع من الجمهور).

د- تركت الباحثة للتلاميذ حرية الاختيار للأدوار التي تناسب كل واحد منهم بحرية تامة.

المشهد التمثيلي:

المتهمة (السيجارة): أنا أدخل البيوت برضى أهلها، ويحملونني صغاراً وكباراً، تراني بعدة أشكال وألوان ومذاقات مختلفة، يترك الناس نومهم بسببي، كما أقوم بتجديد نفسي حيث أظهر بشكل جديد ولون جذاب فأُحمل في كل الأوقات لأنني لا أقاوم.

القاضي: ما هو دورك في الحياة؟

المتهمة: أنا نشيطة وأتسم بالحيوية، حيث أنني صديقة لكل من يحملني، وملفوفة باللون الأبيض الذي يوحي بالأمان وأستطيع أن أريح من يحملني من كل همومه وآلامه.

القاضي: تقومين بتدمير القلب والرئتين والشرايين والجهاز العصبي وتسببين الكثير من الأمراض مثل: السعال والذبحة الصدرية والسرطان، ما هو ردك على هذا الاتهام وما هو عملك؟

السيجارة: أنا بريئة تماماً من هذا الاتهام، أما عملي فأقوم بحمل ثاني أكسيد الكربون الذي تحبه الخلايا أكثر من الأكسجين فتمتصه فأعيش في خلايا الشخص الذي يحبني وأسكن في رئتيه وأقوم بتدميرها.

القاضي: حديث الضحايا. نادي على الضحية الأولى. اسمك، وماذا تريدين قوله؟

الضحية ١: اسمي القلب وتؤدي بي إلى حدوث أمراض القلب التاجية وتصيبني بالإجهاد لأنها تحتوي على مادة النيكوتين، حيث تزيد هذه المادة من إفراز الأدرينالين، والأدرينالين هو الذي يزيد ضرباتي ويضيِّق شراييني، فتكونُ الذبحة الصدرية.

الضحية ٢: اسمي الرئة ، كنت حمراء وردية اللون وأصبحت بسببها سوداء، وأكثر عرضة للسرطان.

الضحية ٣: اسمي الشرايين وهى تعمل على زيادة صلابة جدراني، وتضيق الشعيرات الدموية مما يرفع الضغط، ويساعد أول أكسيد الكربون الناتج عنها على ترسيب الكوليسترول في جدراني.

الضحية ٤: اسمي الجهاز العصبي وهى تعمل على إتلاف الخلايا في الدماغ، كما تمنع خلايا أخرى من إعادة إنتاج نفسها، كما تخدر خلايا الدماغ.

الهواء: اسمي الهواء، تسبب لي العديد من المشكلات لاحتوائها على ذرات وغازات تحتوى على أكثر من أربعة آلاف مادة معظمها سام أو مضر، أما الغازات فهي تحتوي على ٥٠٠ مادة ويستنشق غير المدخنين الذين يتعرضون لدخانها من البيئة كمية غير قليلة من هذه

المواد الضارة؛ مثل النيكوتين وأكسيد الكربون، كما تسبب العديد من الأمراض وتلوثني، لذلك أطالب بإعدامها.

المجتمع: تؤثر على غير المدخنين المحيطين بالمدخن من أطفال ونساء ومرضى وتلحق بهم الضرر، لذلك أطالب بإعدامها.

الاقتصاد: سببت لي خسارات تقدر بالمليارات، أطالب بإعدامها.

مستمع من الجمهور: أنا تلميذ في المدرسة الاعدادية أمسكت بها بين أصابعي لكي تعدل مزاجي، وأقلد الكبار، ولكي أثبت رجولتي فتسببت في إضعافي ونجمت عنها مشاكل عديدة، كفشلي في الدراسة ومصاحبة رفقاء السوء، وكانت سبباً رئيساً في تفكك أسرتي، وضياع مستقبلي. لذلك أطالب يا سيادة القاضي بإعدامها حرقاً.

القاضي: حكمت المحكمة حضورياً على المتهمة (السيجارة) بالإعدام حرقاً.

الجمهور: يحيا العدل ... يحيا العدل.

٥. ناقشت الباحثة التلاميذ في المسرحية، وطلبت منهم ذكر الأشياء التي استفادوا منها.

٦. ذكَّرت الباحثة أفراد المجموعة الارشادية بقول الله تعالى :"**ولاَ تَقْتُلُواْ أَنفُسَكُمْ إِنَّ الله كَانَ بِكُمْ رَحِيماً** "سورة النساء: ٢٩، فالتدخين قتل بطئ للنفس التي حرم الله قتلها ويجب الابتعاد عنه.

الواجب المنزلي: تخيل الحياة مع فقد حاسة من الحواس وقم بتمثيلها ثم قم بوصف شعورك وكتابة فقرة تعبيرية عن التدخين وآثاره بأسلوبك.

الجلسة التاسعة

عنوان الجلسة: معرفتي لذاتي.

أهدف الجلسة:

١. تكوين مفهوم ذات إيجابي للتلميذ.

٢. تقبل التلميذ لذاته وتقديره لها.

٣. معرفة الخصائص العمرية المميزة لمرحلة المراهقة.

زمن الجلسة : ٩٠ دقيقة (٣٠ دقيقة للنشاط + ١٥ دقيقة استراحة وضيافة + ٤٥ دقيقة للعرض).

مكان الجلسة: نادي التحرير الرياضي

الفنية: الصندوق المسحور – التنفيس الانفعالي.

نشاط: رحلة اكتشاف.

الأدوات : كرتونة من الورق المقوى – مرآة كبيرة – ورق فويل.

الاجراءات

١. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وقدمت تغذية راجعة له.

٢. أوضحت الباحثة معنى الوعي بالذات بأنها العملية التي يستطيع التلميذ من خلالها الوعي بالجوانب الحقيقية بذاته مثل حاجاته ومشاعره ورغباته وطموحاته.

٣. أوضحت الباحثة لأفراد المجموعة التجريبية أننا نمر خلال النمو بمراحل عمرية مختلفة، لكل منها خصائص تميزها، وأنهم في مراحلة المراهقة وتذكر لهم ملامحها.

٤. قامت الباحثة بوضع المرآة في داخل الصندوق المبطن بورق الفويل اللامع وتثبتها فيه.

٥. سألت التلاميذ عن تخمين ماذا يكون بالصندوق المسحور، بشرط أن يعاين بنفسه ماذا يكون بالداخل وبدأت في أخذ التخمينات من التلاميذ.

٦. طلبت الباحثة أن يقوم كل تلميذ بمفرده ليشاهد من بالصندوق المسحور، وسألته عدة أسئلة يقوم التلميذ بالإجابة عنها وهى من بالداخل؟ هل هو شخص مهم في حياتك؟ وماهي مشاعرك تجاهه؟ بتحبه؟ بتكرهه؟ ولو عايز تسأله تقوله إيه؟ هل أنت راض عنه؟ ولماذا؟ من هم أهم أربعة أشخاص في حياتك؟ ممكن تقولي الصفات اللي بتحبها فيه؟ وكمان الصفات اللي بتضايقك منه؟ هل تتمنى تشوف غيره في الصندوق؟ ولماذا؟

٧. بينت الباحثة لهم أن معرفة حقيقة ذواتهم يحررهم من الأفكار الخاطئة والتي تقلل من تقديرهم لأنفسهم وبالتالي تساعدهم في الاستغلال الأمثل لقدراتهم الكامنة.

٨. قامت الباحثة بعمل ذلك مع جميع أفراد المجموعة التجريبية كلٍ بمفرده حتى يكتسبوا الشجاعة والجرأة في التعبير عن أنفسهم ومعرفة ذواتهم الحقيقية الفريدة والقيمة حتى يكونوا أكثر نجاحاً ووعياً، مما يحقق تقدير عالي للذات من جديد.

٩. دربت الباحثة المجموعة التجريبية على التقييم الدقيق لذواتهم من خلال البعد عن المعتقدات الغير صحيحة وعدم اخفاء الحقائق المؤلمة مما يسهم في بناء صورة ايجابية للذات وتسهيل قبولها.

١٠. أوضحت الباحثة لأفراد المجموعة التجريبية الصفات الإيجابية التي من الأفضل أن يتحلوا بها مثل: الثقة والنظام والطموح وتحمل المسئولية والتفاؤل وكذلك الصفات السلبية التي من الأفضل البعد عنها مثل: الكسل والإهمال والتردد والاتكالية والتشاؤم.

11. قامت الباحثة بعرض بعض الأسئلة على أفراد المجموعة التجريبية وتلقت إجاباتهم: صف مظهرك الخارجي؟ هل أنت سعيد به؟ وماهي صفاتك الايجابية والسلبية؟ بم تتسم علاقتك بالآخرين؟ هل أنت مبدع وماهي قدراتك الخاصة؟
12. صححت الباحثة المفاهيم السلبية والخاطئة التي تصدر من التلميذ مع التركيز على المفاهيم الإيجابية مما يساعد في امكانية التغيير لديهم ورفع شعورهم بالكفاءة الذاتية وقيمة الذات وطلبت منهم النظر بعين النحلة لا الذبابة؛ لأن النحلة تقع عينيها على كل ما هو جميل من الزهور والعكس بالنسبة للذبابة وتذكرهم بقول الشاعر إيليا أبي ماضي في قصيدة فلسفة الحياه:

أَيُّهَذا الشاكي وَما بِكَ داءٌ   كُن جَميلاً تَرَ الوُجودَ جَميلاً

الواجب المنزلي: النظر في المرآة بالمنزل والقيام بكتابة النقاط (الأكثر قوة – القوية) وكيفية استثمارها، ونقاط ضعفك وكيفية التغلب عليها في جدول بكراسة الواجب المنزلي.

الجلسة العاشرة

عنوان الجلسة: إمكانياتي.

أهدف الجلسة:

مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على تكوين صورة إيجابية عن أنفسهم، وتنمية مهارات توكيد الذات من خلال تقبله ورضاه وتعزيزه لنفسه.

زمن الجلسة: ٩٠دقيقة (٣٠ دقيقة للنشاط + ١٥ دقيقة استراحة وضيافة + ٤٥ دقيقة للعرض).

مكان الجلسة: نادي التحرير الرياضي.

الفنيات: لعب الدور – حديث النفس الصديقة – التغذية الراجعة.

الاجراءات:

1. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وقدمت تغذية راجعة له.
2. قدمت الباحثة بعض الأنشطة لتهيئة أفراد المجموعة التجريبية للسيكو دراما.

نشاط المرآة

الهدف من النشاط: تدريب التلاميذ على التركيز وزيادة الانتباه.

طلبت الباحثة فيه من تلميذين أو أكثر أن يقوم الأول بأداء حركات منتظمة والآخرين بمثابة مرآة تكرر نفس الحركة بنفس الدقة والسرعة ويكررها باقي أفراد المجموعة.

نشاط بحيرة ناصر وجزيرة التمساح

الهدف من النشاط: تنمية القدرة على التركيز

رسمت الباحثة شبه دائرة باستخدام حبل غسيل على الأرض، وذكر لهم أن داخل الدائرة يمثل جزيرة التمساح وخارجها يمثل بحيرة ناصر، وقامت الباحثة بتشتيت انتباه وتركيز التلاميذ ما بين البحيرة والجزيرة وعند ذكر كلمة جزيرة يقفزون داخل الدائرة وعند ذكر كلمة بحيرة يقفزون خارجها والتلميذ الذي يخطئ يخرج من النشاط، وكلفت تلميذ من المجموعة بشكل سري بالقيام بدور التمساح في حالة دخول البحيرة ويتدخل في التصفية النهائية ويحاول التلاميذ الهروب منه إلى داخل الدائرة لأنها تمثل النجاة منه إلى أن يتبقى فائز واحد؛ أكثرهم انتباهاً.

٣. ناقشت الباحثة أفراد المجموعة التجريبية في القدرات التي يتميز بها كل إنسان وهى هائلة وفعالة ويجب على الجميع التمسك بالنظرة الإيجابية للذات والثقة في قدراته ونهى الرسول الكريم عن تحقير الذات بقوله– صلوات الله وسلامه عليه – "**لا يقولن أحدكم خبثت نفسي، ولكن ليقل: لقست نفسي**" (البخاري:٥٨٢٥). وكان يعزز النظرة الإيجابية لأصحابه بقوله– صلى الله عليه وسلم – لأبي موسى الأشعري "**لقد أوتيت مزماراً من مزامير آل داوود**" (البخاري: ٥٠٤٨). كما دعا إلى توكيد الذات والاستقلالية فعن حذيفة رضى الله عنه قال: قال رسول – الله صلى الله عليه وسلم – "لا تكونوا إمعة تقولون: إن أحسن الناس أحسنا، وإن ظلموا ظلمنا، ولكن وطنوا أنفسكم إن أحسن الناس أن تحسنوا، وإن أساءوا فلا تظلموا" (الترمذي: ٢٠٠٧).

٤. بينت الباحثة لأفراد المجموعة التجريبية أن محور السيكودراما تدور حول الثقة في الإمكانيات والقدرات الذاتية، وعرضت عليهم السؤال التالي: من منكم لديه قدرات خاصة؟

٥. تلقت الإجابات منهم، ثم قصت عليهم القصة الآتية:

قصة: كن قوياً

عمرو تلميذ مهذب ومنسحب عن زملائه، ودار الحوار الآتي بينه وبين نفسه الصديقة في الفسحة.

النفس الصديقة: مالك يا عمرو، قاعد وحدك ليه؟

عمرو: أنا حزين ....ومكتئب.

النفس الصديقة: ليه النظرة التشاؤمية بقى؟

عمرو: أصحابي يسخرون مني لأني بدين ولا أستطيع الجري مثلهم.

النفس الصديقة: ألا تثق في قدراتك وإمكاناتك الخاصة؟

عمرو: أي قدرات تتحدثين عنها؟ فأنا لا أمتلك أية قدرات خاصة ولا عامة.

النفس الصديقة: لقد أودع الله عزو جل فينا القدرات والطاقات العظيمة، فكرم الإنسان وفضله على سائر مخلوقاته، "**ولقد كرمنا بني آدم**" (سورة الاسراء:٧)، فلا تنظر إلى ذاتك نظرة سلبية متدنية ولا تحقرها فيتولد القلق والحزن، بل جدد نفسك عن طريق الثقة بالذات والمثابرة، فمن الأفضل أن تنظر نظرة إيجابية لذاتك، فلديك مقومات جسمية تساعدك على مواجهة المصاعب، والصحة العامة الجيدة تنمي ثقتك بنفسك، وأنت ذكي ولديك خيال خصب وتستطيع توظيفه لمواجهة المشاكل المختلفة واكتشاف قدراتك واستغلالها بصورة جيدة.

عمرو: يا لك من نفس صادقة، لقد تعلمت منك درساً مفيداً بأن أتحرر من أفكاري الخاطئة التي ترافقني منذ صغري (لا جدوى منك، محكوم عليك بالفشل، ....). وكنت أسمعها باستمرار من أبي ومعلمي، وكنت أشعر بأنني بلا هدف ولا أمتلك أية قدرات، ولكن تعلمت منك أيضاً بأن أثبت ذاتي من خلال حديثك الذي يقوي أفكاري ويدعم سلوكياتي الجديدة.

النفس الصديقة: ممتاز، سوف أثبت لك بتجربة بسيطة كيفية استثمار قدراتك واكتشاف ذاتك الجديدة، أحضر حبل غسيل واقترح على زملائك المشاركة وأمسك بالحبل من طرفه وباقي الزملاء يمسكون بالطرف الآخر، ولنشاهد ماذا يحدث. رائع، لقد استطعت شد كل زملائك من أول المسابقة، أنت بطل الأبطال، فماذا تتخيل نفسك الآن، وبما تشعر؟

عمرو: أتخيل نفسي لاعب قوى مشهور، وأشعر بالفخر بنفسي وبقدراتي ومتفاءل لأبعد الحدود.

٦. ناقشت الباحثة أفراد المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من لعب الأدوار في أوجه الاستفادة من العرض السيكودرامي في مواقف مشابهة في حياتهم الخاصة، وقدمت تغذية راجعة للتلاميذ، وصححت الأفكار المغلوطة لديهم، وأن يبدأوا بتطوير أنفسهم واستغلال قدراتهم.

٧. تبين الباحثة لهم كيفية توكيد الذات بإرسال عبارات قوية وإيجابية تؤكد وتعزز من تقديرك لها وتكون قصيرة ومحددة وإيجابية مع تجنب استخدام كلمات النفي (لا، لن، ليس) ومصاغة في زمن المضارع ومخاطبة الذات بمشاعر عميقة ودافئة، وتقولها لنفسك يومياً عدة مرات، وأفضل الأوقات تستخدم فيه التوكيدات هو وقتي الصباح والمساء.

الواجب المنزلي: كتابة توكيدات للذات في كراسة الواجب المنزلي وقراءتها أكثر من مرة.

مثال: أنا منضبط – أنظم وقتي بشكل رائع – أنا متقبل لذاتي – أنا مبدع – أشعر بالحب نحو ذاتي – أتحدث بشكل ممتاز مع الآخرين – أنا واثق من نفسي.

الجلسة الحادية عشرة

عنوان الجلسة: وعيي بذاتي.

أهدف الجلسة: تنمية الوعي الإيجابي للذات بترجمة أفكار التلميذ الايجابية إلى أفعال جيدة.

زمن الجلسة:٩٠ دقيقة (٣٠ دقيقة للنشاط + ١٥دقيقة استراحة وضيافة + ٤٥ دقيقة للعرض).

مكان الجلسة: نادي التحرير الرياضي.

الفنيات: لعب الدور – المناقشة – التغذية الراجعة – الإفصاح عن الذات.

الأدوات: لوح من الفلين – علبة كانز فارغة – ورق فويل.

الاجراءات:

١. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وتقديم تغذية راجعة له.

٢. قدمت الباحثة بعض الأنشطة لتهيئة أفراد المجموعة التجريبية للسيكودراما.

نشاط اكتشاف العالم الخارجي

الأدوات: ورق فويل أو قطعة من القماش (البوليستر) الأبيض.

الإجراء: طلبت الباحثة من أحد التلاميذ التخيل أنه سلحفاة بداخل بيضة، كما طلبت منه الجلوس في وضع القرفصاء ويغطي نفسه بقطعة القماش، ويعيش في عالمه الخاص، وبعد لحظات يبدأ في الحركة وهو بالداخل محاولاً الخروج عدة مرات حتى يتمكن من الخروج وتظهر أجزاء جسمه، ويكتشف المحيط الخارجي بخطوات مترددة ومتتابعة.

٣. ناقشت الباحثة مع أفراد المجموعة التجريبية موضوع الثقة بالنفس، وشرحتها لهم مع ضرب أمثلة حية لأهمية الثقة بالنفس، كما وضحت لهم أنها مستمدة من الثقة بالله سبحانه وتعالى.

نشاط القائد

أ- طلبت الباحثة من كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية كتابة فقرة عن نفسه بصدق في حدود خمسة أسطر يكتب فيها صفاته المميزة – مهاراته وقدراته – عيوبه – ما هي الاضافة إذا فزت.

ب- طلبت الباحثة عدم كتابة الاسم الحقيقي وكتابة لقب مستعار، وأكد عليهم أنه بعد قراءة الفقرات التعبيرية سيقومون بتحكيم الفقرات واختيار القائد.

هدف النشاط: حرية التعبير وتنمية الميول القيادية.

٤. طلبت الباحثة من أفراد المجموعة التجريبية تخيل الاشتراك في برنامج على الهواء، حيث يتم فيه الإعلان عن مسابقة الأفضل، تجهز الباحثة من الأدوات السابقة شاشة للعرض التلفزيوني ومايك للتحدث.
٥. طلبت الباحثة من أفراد المجموعة التجريبية أن يقوم كل فرد بحملة دعائية صادقة تتضح فيها قدراته وصفاته المميزة وتقوم الباحثة بعمل المذيعة لإدارة اللقاء وإثارة الأسئلة والجمهور في الاستوديو يسألون أسئلة ويجيب عليها التلميذ صاحب الحملة الدعائية، وذكرت الباحثة بأن عرض التلميذ لصفاته يساعد في تنمية الوعي بذاته وثقته بنفسه.
٦. طلبت الباحثة بوضع خط ساخن لتلقى الاتصالات من التلاميذ في المنازل ويطرحون بعض الأسئلة على التلميذ صاحب الحملة.
٧. كررت العمل مع كل التلاميذ وبعد الانتهاء من أداء الأدوار قامت الباحثة بمناقشة ومحاورة التلاميذ وقدمت التغذية الراجعة، كما ذكرتهم بأن كل إنسان له قدراته وصفاته المميزة التي وهبه الله إياها.

الواجب المنزلي: تخيل بأنك قائداً لمجموعة من الأفراد، أكتب فقرة عن مشاعرك تجاه المجموعة – مواجهة الأخريين – التغيير بالنسبة لك وللأخرين.

الجلسة الثانية عشرة

عنوان الجلسة: تواصلي مع ذاتي.

أهدف الجلسة: تنمية مهارة التواصل مع الذات والتعرف على آلية إدراك الذات.

زمن الجلسة:٦٠ دقيقة (١٥ دقيقة تقديم ومراجعة الواجب + ١٥ دقيقة استراحة وضيافة + ٣٠ دقيقة للعرض).

مكان الجلسة: نادي التحرير الرياضي.

الفنيات: لعب الدور – حديث النفس الصديقة – التغذية الراجعة – المناقشة – الواجب المنزلي.

الاجراءات:

١. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وتقديم تغذية راجعة له.
٢. قدمت الباحثة نبذة مختصرة عن كيفية إدراك الذات، وأنها تنقسم إلى ثلاثة أقسام (المثالية – الشخصية – الاجتماعية)، وتتداخل هذه الأجزاء الثلاثة وتتفاعل بشكل متكامل، وتشكل إدراك الذات، كما أن التأثير في أحد الأجزاء يؤثر في الجزيئين الآخرين.

٣. ذكرت لهم الباحثة أن النظرة السلبية للذات ستؤثر سلباً على الذات الشخصية، مما يؤدي إلى تدني الثقة بالنفس.

٤. طلبت الباحثة من أحد أفراد المجموعة الارشادية أن يتخيل حواراً بينه وبين نفسه الصديقة المتخيلة، ويكون الحوار كالآتي:

التلميذ: أنا فاشل ...فاشل.

النفس الصديقة: من الأفضل أن تكون صادقا مع نفسك ؛ حتى يتسنى لك معرفة السبب الحقيقي لشعورك بالضيق والاحباط.

التلميذ: لا فائدة، لقد تمنيت أكون الأفضل، ولكن بدون جدوى.

النفس الصديقة: لماذا تشكلت صورة ذاتك بهذا الوضع ومن الأفضل تغيير هذا الشعور.

التلميذ: أنا لدي مشكلة كبيرة وصعبة الحل.

النفس الصديقة: مهما كان الأمر صعباً، لكنه ليس مستحيلاً أيضاً.

التلميذ: بماذا تنصحيني أيتها الصديقة الصدوقة؟

النفس الصديقة: عليك بتغيير مشاعر نحو ذاتك.

٥. طلبت الباحثة من أفراد المجموعة الإرشادية إعادة التمثيل، مع الحرية في ارتجال الحوار المتخيل وعلى التلميذ الحديث بصوت مرتفع، حتى يتسنى للجمهور وباقي المجموعة التجريبية المشاركة الفعالة والأداء المثمر.

الواجب المنزلي: تخيل حوار مع نفسك الصديقة الناصحة، وسجل انطباعك عن فوائد هذا الحوار على ذاتك.

الجلسة الثالثة عشرة

عنوان الجلسة: التعزيز الإيجابي لذاتي.

أهداف الجلسة:

١. مساعدة التلميذ على تنمية مفهومه لذاته عن طريق تكوين صورة إيجابية لذاته.

٢. التركيز على الجوانب الايجابية للتلميذ.

زمن الجلسة : ٩٠ دقيقة (٣٠ دقيقة للنشاط + ١٥ دقيقة استراحة وضيافة + ٤٥ دقيقة للعرض).

مكان الجلسة: نادي التحرير الرياضي.

الفنيات: لعب الدور – المناقشة– التخيل– التغذية الراجعة– الواجب المنزلي.

الإجراءات:

١. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وتقديم تغذية راجعة له.

٢. قامت الباحثة بالنشاط التالي من أجل تنشيط التلاميذ قبل البدء في السيكودراما.

نشاط: اصنع مستقبلك (إعداد الباحثة).

الهدف منه: نمو مفهوم إيجابي نحو الذات من خلال إتقانه للعب دوره وزيادة ثقته بنفسه.

الأدوات: سرنجة – سماعة – ترمومتر – مسطرة – كتاب – دورق – أنبوبة اختبار – قطن– خريطة للعالم– زجاجة.

طلبت الباحثة من أفراد المجموعة التجريبية إخبارها عن رغباتهم في الانضمام لأي مهنة من خلال لبس زي صاحب المهنة واستخدام أدواته ثم ينفس عن تطلعاته في عمله مثل الطبيب، العالم، الأديب، المعلم وغيرها، والخدمات التي يمكن أن يقدمها للآخرين.

٣. أوضحت الباحثة التعزيز الإيجابي للذات على أنه من أهم أساليب تعديل السلوك والابقاء عليه بمستوى عالي من الدافعية، ويتم عن طريق تحرر التلميذ من الماضي بأفكاره المقيدة والسلبية ليصل إلى صورة إيجابية عن ذاته ومنها إلى قبول ذاته وتحمله المسئولية عن نفسه ثم إدارة وتجديد ذاته بنجاح.

٤. ذكرت الباحثة بأن معرفة الذات الحقيقية يكون بذكر قدراتها وسماتها الإيجابية ثم تحديد الأفكار السلبية المتعلقة بها والتحرر منها.

٥. بينت الباحثة بأن نقبل الذات على حالها بكل رضا، ولا نعقد مقارنات سلبية بالآخرين.

٦. أوضحت الباحثة ضرورة الاهتمام بتحسين المظهر الشخصي وممارسة حديث الذات الإيجابي. وتحمل المسئولية ثم اتخاذ القرار بالتغيير إلى الأحسن عن طريق تحديد الأهداف والبدء الفوري في العمل بالاسترشاد بالقيم الموجهة من الثقة بالله عزو جل ومثابرة ومرونة في التغلب على التحديات في الحياة.

٧. عرضت الباحثة على أفراد المجموعة التجريبية القصة الآتية، وتوزع الأدوار عليهم بحرية وعدم التقيد بنص بل يتكلم التلميذ بحرية مطلقة.

مارثون سيكودرامي

الهدف منه: زيادة سلوك المشاركة الفعالة، وتكوين صورة إيجابية عن الذات.

طلبت الباحثة من أفراد المجموعة التجريبية الاشتراك في مارثون جري بإستاد أسوان لتلاميذ المدارس الاعدادية في منطقة العقاد، ودار الحوار التالي قبل المارثون بين التلاميذ المشتركين

ومدرس التربية الرياضية بمدرسة الجمهورية والأخصائية النفسية وتلميذين من مدرسة الأمل:

عبدالله: ما النصائح التي يمكن أن تقدمها لنا يا مستر أحمد؟

مستر أحمد: أهم حاجة الثقة بالنفس والتفكير فقط في الفوز، كما سيشترك معكم تلاميذ من مدرسة الأمل، يعني المنافسة شديدة، ربنا معاكم.

عبده: وإيه يعني! سنغلبهم (متحدثاً بغرور واستهتار).

محمود: أنا خائف من الهزيمة، لأن مدة اللف حول الإستاد في فترة وجيزة يحتاج لمهارات خاصة (تردد وعدم ثقة بالنفس).

علي: يا عم محمود دا الموضوع كله لفة في الإستاد، متعملهاش حكاية بقى (استخفاف بالأمور).

محمد: أدينا بنلعب ونغير جو مش أكتر.

وفي تلك الأثناء تمر عليهم الأخصائية النفسية وتتحدث بلغة الإشارة مع تلاميذ مدرسة الأمل والتلاميذ متجاوبين تماماً معها ثم دار الحوار الآتي مع تلاميذ مدرسة الجمهورية.

الأخصائية: السلام عليكم يا أبطال مدرسة الجمهورية.

التلاميذ: وعليكم السلام ورحمة الله بركاته.

الأخصائية: هل تستطيعون خوض المنافسة؟ وما استعدادكم لها؟

عمرو: نعم، ولكن ما تقصدين بكلمة استعداد، إنها مجرد مسابقة جري!!

مستر أحمد مقاطعا الحوار: المسابقة سوف تبدأ "بسم الله" والتحدي للوصول للف الملعب ٧ مرات في مدة ٤٩ دقائق، وأطلب من الجمهور تشجيع المتسابقين على طول المسافة.

الأخصائية: توكلوا على الله، وركزوا في تحقيق الهدف.

تعليقات المشجعين

ياسمين: لا أصدق، التحدي صعب للغاية.

ريم: مستحيل، لا يمكن أن يصلوا للفوز!!

اسراء: لا يمكن تحقيق ذلك.

نورهان: ولا واحد حيقدر يكمل وحتشوفوا.

بدأ التلاميذ في السقوط من الإعياء واحدا تلو الآخر، وبقى المتحمسين منهم واستمر انسحاب التلاميذ وبقى تلميذ واحد لم يتخلى عن اصراره.

شيماء: من أين أتى هذا التلميذ بالقوة والتحدي؟

مستر أحمد يصفر بانتهاء المسابقة، الكل متشوق لمعرفة كيف أتي التلميذ بهذه القوة والتحدي.

الاخصائية النفسية: طبعاً متشوقين لمعرفة هذا البطل، إنه همام من مدرسة الأمل للصم (الكل في لحظة ذهول وتعجب)، مبروك لهمام الذي استطاع أن يحدد هدفه وعمل طوال الأسبوع الماضي على التدريب المستمر وكما قال الشاعر أبو القاسم الشابي في قصيدة إرادة الحياة:

وَمَنْ يتهيب صُعُودَ الجِبَالِ يَعِشْ أَبَدَ الدَّهْرِ بَيْنَ الحُفَر

٨. ناقشت الباحثة مع التلاميذ القصة وطلبت منهم ذكر أوجه الاستفادة منها وتبادلت الآراء معهم، ووضحت لهم بأن صورة الذات بمثابة وسيلة ترشدنا إما للفشل أو للنجاح، أي أن الرسائل السلبية التي أرسلها المشجعون كان لها بالغ الأثر في تكوين أفكار سلبية تؤدي للفشل، بالإضافة إلى أن صورتهم الذاتية سلبية والتي تقوم بعزل أي رسالة إيجابية، بينما التلميذ الأصم لم يستمع لتلك الرسائل، وأفكاره الإيجابية تثير الحماس بداخله مما ساعده للوصول الى الفوز، وبالتالي لتعزيز ذاته.

الواجب المنزلي: حدد أفكارك المقيدة لذاتك وكيفية تحويلها إلى أفكار منطقية لبناء صورة إيجابية لذاتك.

الجلسة الرابعة عشرة

عنوان الجلسة : ثقتي بنفسي.

أهدف الجلسة:

١. إن الإيمان بالله عزو جل يقوي وينمي الثقة بالنفس.
٢. تدريب التلميذ على تحمل المسئولية وزرع الثقة في النفس.
٣. تدعيم ثقة التلاميذ بأنفسهم من خلال قوة آمالهم في الحياة.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة (٣٠ دقيقة للنشاط + ١٥ دقيقة استراحة وضيافة + ٤٥ دقيقة للعرض).

مكان الجلسة: نادي التحرير الرياضي.

الفنيات: لعب الدور – المناقشة – التغذية الراجعة– الواجب المنزلي.

الإجراءات:

١. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وتقديم تغذية راجعة له.

٢. عرضت الباحثة مشكلة نقص الثقة بالنفس محورا للسيكودراما، وتقوم بتوزيع الأدوار في القصة الآتية:

العرض الأول (مفتاح النجاح)

يلتقي علي بصديقه عبدالرحمن في نادي التحرير الرياضي بالقرب من مدرسة الجمهورية الإعدادية، ويدور بينهم اللقاء الآتي:

علي: مالك يا عبدالرحمن واخد جنب من أصدقائنا وزعلان من إيه؟ فيه حد ضايقك؟

عبدالرحمن: سيبني يا علي وحدي.

علي: إيه فيه؟ تبدو حزيناً ومكتئباً هذه الأيام لماذا؟

عبدالرحمن: أنا متضايق من نفسي.

علي: وما سبب هذه الضيقة؟

عبدالرحمن: الحقيقة أنا قلق جداً وخائف من الامتحانات.

علي: ممكن أسألك سؤال بسيط؟

عبدالرحمن: أه تفضل.

علي: هل عندك ثقة بنفسك أو تملك القدرة على اجتياز الامتحانات بنجاح؟

عبدالرحمن: مش عارف. لدي خوف شديد بمجرد سماع كلمة امتحان.

علي: طيب أنا حاقولك حاجة هايلة، تخيل أنك لا تستطيع الحركة وقمت بربط يديك، ماذا تحب أن تفعل؟

عبدالرحمن: أتمنى أن أحرك يدي.

علي: وهل يكفيك فك يديك؟

عبدالرحمن: لا الأمنيات لا تكفي للحصول على الآمال، بل بالتفكير السليم لحل المشكلات.

(تمر عليهم الأخصائية النفسية وتجلس معهم).

الاخصائي النفسي (الباحثة): السلام عليكم يا أولادي.

عبد الرحمن: لقد تعلمت درساً من علي أن الثقة بالنفس مفتاح النجاح.

الأخصائي النفسي (الباحثة): أحسنتم. فعندما يكون الفرد مقيداً تحت فكرة سلبية تسيطر على تفكيره وتجعله أسيراً لها، ومن الأفضل أن يتحرر منها عن طريق التخطيط والعمل الجاد، كما أن الخشوع لله سبحانه وتعالى يمنح الإنسان ثقة عالية بنفسه وبقدراته على النجاح لأنه يتصور أن الله تعالى معه، وأن الله سيذلل له المصاعب ويدله على الطريق الصحيح وهذا

الإحساس يساعد الفرد كثيراً على النجاح في كل شيء، وأن يتخلص من الجانب السلبي في حياته ويبحث عن مكامن القوة لديه وبالتالي يتغير للأفضل.

٣. بعد الانتهاء من العرض السيكودرامي، ناقشت الباحثة أفراد المجموعة التجريبية في القصة، وأكدت على أن الثقة بالنفس تكتسب من البيئة المحيطة وهى تحتاج إلى تنمية بصفة مستمرة من خلال ممارسة عمل مفيد إيجابي ينعكس علي الفرد وعلى من حوله مع ترديد عبارة إيجابية بصفة مستمرة مثل: من حقي أن أحصل على ثقة عالية بنفسي وبقدراتي وحثت الباحثة أفراد المجموعة التجريبية على تكوين صداقات.

الواجب المنزلي: القيام بعمل إيجابي في محيط الأسرة أو الأصدقاء ثم كتابته بأسلوبك في كراسة الواجب.

الجلسة الخامسة عشرة

عنوان الجلسة: تطوير ذاتي.

أهداف الجلسة: مساعدة أفراد المجموعة على تطوير مفهوم الذات بإكساب خبرات جديدة وفهم ذواتهم.

زمن الجلسة: ١٢٠ دقيقة (٤٥ دقيقة للنشاط + ٢٠ دقيقة استراحة وضيافة + ٥٥ دقيقة للعرض).

مكان الجلسة: نادي التحرير الرياضي.

الفنيات: لعب الدور – التخيل – التغذية الراجعة – الواجب المنزلي.

الاجراءات:

١. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وتقديم تغذية راجعة له.

٢. قدمت الباحثة بعض الأنشطة لتهيئة أفراد المجموعة التجريبية للسيكودراما.

نشاط (١): لغز النقاط

طلبت الباحثة من أفراد المجموعة التجريبية رسم أربعة خطوط مستقيمة تمر بجميع النقاط دون أن تتجاوز نطاق النقط، وبدون رفع سن القلم.

نشاط (٢) طرائف.

الهدف منه: تنمية حس الفكاهة والمرح لدى التلميذ كأداة للتغلب على التوتر والإحباط.

قدمت الباحثة بعض الطرائف مثل:

أ- أراد مدرس اختبار تلاميذه، فرسم لهم باباً وقال لهم: افتحوا الباب، فذهبوا ليفتحوا الباب إلا واحد. فقال المدرس: لماذا لا تفتحه معهم؟

فقال التلميذ: لأن المفتاح معي!!!!!!

ب- مدرس طلب من تلاميذه موضوع تعبيري يتخيلون فيه أنهم مديرون لإحدى الشركات، الكل بدأ يكتب إلا تلميذ، فسأله المدرس لماذا لا تكتب؟

فقال التلميذ: مستني السكرتيرة تجيب الورق!!

ج- تلميذ غبي وقع من فوق، تجمع المدرسون والتلاميذ عليه، وقالوا له: فيه إيه؟

قال لهم: لا أدري، أنا لسه نازل حالا!!!!!

وتطلب منهم المشاركة بذكر طرائف أخرى في جو يسوده الحب والمرح والتفاعل الإيجابي.

نشاط (٣) الأقنعة المزيفة.

الهدف منه: التعرف على أنماط متدني مفهوم الذات.

أ- أوضحت الباحثة لأفراد المجموعة التجريبية أن متدني مفهوم الذات يرتدي أقنعة مزيفة لأن مفهومه لذاته منخفض وهو يعبر بدوره عن ذاته الحقيقية ويخفي مشاعره وأحاسيسه عن الآخرين من أجل التأثير والتفاعل معهم بذات مزيفة.

ب- عرضت الباحثة بعض الأقنعة لمتدني مفهوم الذات مثل:

قناع الضعف: يقوم التلميذ بالحديث عن مشكلات يمر بها وسوء معاملة الأخرين له ليكسب الاهتمام والرعاية النفسية .

قناع العنف: يقوم التلميذ ببعض التصرفات العنيفة والتلفظ بعبارات بذيئة وقاسية من أجل إخفاء مشاعر الجبن والخوف.

قناعة التكبر: يقوم التلميذ بالتفاخر بأدائه وبنفسه؛ لإخفاء شعوره الداخلي بالنقص.

قناع الود: يقوم التلميذ في المبالغة في وده من أجل محبة الأخرين له.

ج- طلبت الباحثة من التلاميذ ارتداء الأقنعة وتمثيلها في مواقف حية، وتركت لهم الارتجال وحرية التعبير وقامت بملاحظتهم وتسجيل انطباعها عن التلاميذ.

د- سألت الباحثة أفراد المجموعة التجريبية عن شعورهم أثناء ارتداء الأقنعة وبعد خلعها، وأكدت لهم أن الأقنعة المزيفة لا تساعد على تطوير الذات بل لتدميرها، كما أن عدم معرفته لنفسه يؤدى به إلى تقييم نفسه تقييما خاطئاً. ومن الأفضل البدء فوراً في قبول ذاتك كما هي وتحسين صورتك الذاتية بالتغلب على نقاط ضعفك.

٣. أوضحت الباحثة لأفراد المجموعة التجريبية أن أول خطوات تطوير الذات هي معرفة الفرد لرسالته وهدفه في الحياة وهى عبادة الله سبحانه وتعالى، ووضحت لهم أثر معرفة الذات في إبراز نقاط قوته ونقاط ضعفه وتعزيز المميزات القوية بشكل واقعي بتدريبه عن طريق برامج ودورات وكتب متخصصة للوصول لما ينشد ومعالجة السلبيات بجدية.

٤. بينت الباحثة السمات المميزة لمتدني مفهوم الذات مثل: (الخجل – تدني الطموح – التشاؤم – التردد- السخرية- الكسل).

٥. قدمت الباحثة القصة المتخيلة والتي تدور بين مجموعة من الضحايا والجاني وكيفية القصاص منه عبر حوار متخيل، وقامت بتوزيع الأدوار عليهم بحرية مطلقة، حيث يكون تجديد الذات محوراً للسيكودراما.

العرض السيكودرامي (الفيروس).

عمرو: كل عام وانتم بخير، ستذهبون المدرسة بكره؟

علي: لا طبعاً. أنا مش عاوز أروح المدرسة لباقي الأسبوع.

عبدالرحمن: ولا أنا كمان.

عبده: إيه رأيكم نروح سينما الصداقة عند محطة أسوان أو نلعب كورة بنادي التحرير.

مصطفى: وايه الجديد؟ أنا ألعب على الكمبيوتر.

عبدالله: و أنا سأذهب مع جدي لجزيرة غرب سهيل علشان أساعده في جني المحصول.

محمود: بس أنا أمي مريضة في المستشفى بعد ما اتخانق أبويا معاها بسبب المصاريف وشدته وضربه لي ولأخواتي باستمرار وأنا دلوقتي مسئول عن إخوتي لغاية لما ماما ترجع

البيت وكمان بابا في الشغل، أما المدرسة مش حروحها، مانتوا عارفين اللي فيها.

عمرو: أنا مش عارف ليه الغياب الكثير ده؟ وكمان مش مقتنع بكلامكم!

الفيروس: بصراحة أنا من اليوم الأول في الدراسة وأعمل على إصابة التلاميذ بالعدوى، وأجد بيئة خصبة لذلك.

عبدالرحمن: ممكن تقولي إزاي يا سيادة الفيروس.

الفيروس: حاقولك أنت ليه دايماً بتتحجج بالأعذار؛ لأنك بتغيب.

عبدالرحمن: لأني مش بنظم وقتي وبسهر أمام الكمبيوتر والتليفزيون لوقت متأخر بالليل.

الفيروس: أحسنت. أقوم أنا بإصابتك وأدفعك للكسل دفعاً متواصلاً.

عبدالله: طيب وأنا كيف تصيبني وأنا لا أسهر بالليل مثله وبأصحي بدري؟

الفيروس: هايل. شوف يا سيدي أنت متعودتش على المذاكرة ومفيش حد بيذاكر معاك دروسك من البداية، وكل شوية أمك تكلفك بأشغال مع الأهل بغرب سهيل، وفي ظل هذه البيئة دي أترعرع وأنشط إلى أقصى درجة وأبعدك عن المدرسة وأحرضك ضد المدرسين الكويسين اللي عايزينك تهتم بدروسك والنتيجة أنت عارفها (الفيروس يمشي بغرور وكبرياء).

محمود: أنا مش بذاكر ولكن بحب الغياب. تقدر تقولي بتتغلب على ازاي؟

الفيروس: ببساطة شديدة المشاكل العائلية لها دور كبير في مساعدتي بأعمالي التي تعمل على اضطرابك نفسياً وجسدياً وعقلياً مما يجعلك أسيراً لي.

مصطفى: كلامك مقنع. تقدر تقولي أنا ليه بكره المدرسة مع أني مختلف عن زملائي؟

الفيروس: عظيم أنت بالفعل مشكلتك مختلفة عنهم وهى من نوع عدم اهتمام المدارس بتحقيق الاشباع الذاتي لحاجاتك ورغباتك والمناهج تعتمد على الحفظ التلقين فأجدك حزيناً ومهموماً فأسيطر عليك. لذلك كنت لا تستطيع اكمال أية مهمة بسببي.

علي: خلى بالك معي يا أستاذ فيروس، أزاي تكرهني في الدراسة بالشكل الفظيع ده؟

الفيروس: دي حاجة بسيطة خالص. الكل يعرف المدرسين المتسلطين ودول بيساعدوني بشكل غير عادي، يكرهونك في المادة، والمنهج عامل مساعد لي في عملي.

عمرو: طيب واحنا منتظرين إيه بعد اللي اسمعناه، لازم نقضي عليه ونتخلص منه.

عبده: إزاي بقى؟

مصطفى: نقوم بعمل الأنشطة للمواد المختلفة، ونعمل مجسمات للأجهزة ونحضر العينات ونضعها في نادي العلوم.

محمود: نشترك في المسابقات الأدبية والعلمية ونقترح على المعلمين عمل رحلات وزيارات لأهم معالم أسوان مثل السد العالي، معبد فيلة، مصنع كيما، متحف النوبة وغيرها.

عبده: ممارسة الرياضة وكرة القدم شيء محبب لنا جميعاً. فلنشترك في فريق المدرسة.

عبدالرحمن: نذاكر دروسنا أولاً بأول ونستعد للاختبارات والمنافسات الشريفة مع زملائنا.

علي: نقسم الفصل إلى مجموعات، منها جماعة الشعر العربي وتضم التلاميذ الموهوبين في الشعر كتابة والقاء، الخط العربي التي تكلف بكتابة حكمة على السبورة في فناء المدرسة لأصحاب الخطوط الجميلة، وكذلك جماعة النظافة التي تهتم بنظافة وتجميل الفصول.

محمود: الذهاب إلى الأخصائي النفسي عندما تعترضنا مشكلة صعبة ليساعدنا في حلها وكان يقول لي: لتتذكر دائماً أنك أكثر من غيرك بمعرفة بمواقع القوة والضعف في نفسك فمن الأفضل أن تتغير يا بني.

عبدالله: ونعمل فريق للتمثيل والغناء، وننضم إلى ورش الرسم، بذلك نقتص من الملل.

الجميع: (بصوت واحد ومرتفع)

لنقتل الملل.......ونذهب للعمل ....كي نحيا بالأمل.

٦. ناقشت الباحثة التلاميذ في أحداث القصة، وتبادلت الآراء مع التلاميذ وذكرتهم بحديث رسول الله الكريم عَنْ أَبِي سَعِيدٍ الْخُدْرِيِّ قَالَ:

((دَخَلَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ ذَاتَ يَوْمٍ الْمَسْجِدَ فَإِذَا هُوَ بِرَجُلٍ مِنْ الْأَنْصَارِ يُقَالُ لَهُ أَبُو أمامه فَقَالَ: يَا أَبَا أمامه مَا لِي أَرَاكَ جَالِسًا فِي الْمَسْجِدِ فِي غَيْرِ وَقْتِ الصَّلَاةِ ؟ قَالَ: هُمُومٌ لَزِمَتْنِي، وَدُيُونٌ يَا رَسُولَ اللَّهِ، قَالَ :أَفَلَا أُعَلِّمُكَ كَلَامًا إِذَا أَنْتَ قُلْتَهُ أَذْهَبَ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ هَمَّكَ، وَقَضَى عَنْكَ دَيْنَكَ ؟ قَالَ: قُلْتُ: بَلَى يَا رَسُولَ اللَّهِ، قَالَ: قُلْ إِذَا أَصْبَحْتَ، وَإِذَا أَمْسَيْتَ : اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ الْهَمِّ وَالْحَزَنِ، وَأَعُوذُ بِكَ مِنْ الْعَجْزِ وَالْكَسَلِ، وَأَعُوذُ بِكَ مِنْ الْجُبْنِ وَالْبُخْلِ، وَأَعُوذُ بِكَ مِنْ غَلَبَةِ الدَّيْنِ، وَقَهْرِ الرِّجَالِ، قَالَ :فَفَعَلْتُ ذَلِكَ فَأَذْهَبَ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ هَمِّي، وَقَضَى عَنِّي دَيْنِي)). [أخرجه أبو داود]

يدعونا نبينا صلى **الله** عليه وسلم أن نبتعد عن الأفكار والخواطر التي تبعدنا عن العمل، وتجعلنا في عالم من الأوهام والتفكير بهل سأنجح أم لا؟ ولقد استعاذ النبي عليه الصلاة والسلام بإشغال النفس بأشياء لم تقع بعد وهو الهم بتوقع الشر أو الخير والدخول في متاهات وتضييع للوقت والطاقات ودعوة للكسل والإهمال، وعلينا أن ندع الهم وننطلق للعمل المثمر بالدراسة الجادة التي تدفع الملل وتبعد الإحباط، وليكن شعارنا دعاء سيدنا محمد صلى **الله** عليه وسلم: " اللهم إني أعوذ بك من العجز والكسل".

الواجب المنزلي: كتابة الأشياء التي تحبها (نقاط القوة) في ذاتك والجوانب الإيجابية من حولك والتي تساعدك على التميز.

الجلسة السادسة عشرة

عنوان الجلسة: أسرتي (أبي – أمي – أخوتي).

أهداف الجلسة:

تكوين مفهوم إيجابي لدى التلاميذ عن طريق تصحيح المعتقدات غير المنطقية عن الوالدين والأخوة.

زمن الجلسة :٩٠ دقيقة (٣٠ دقيقة للنشاط + ١٥ دقيقة استراحة وضيافة + ٤٥ دقيقة للعرض).

مكان الجلسة: نادي التحرير الرياضي.

الفنيات: الكرسي الخالي– لعب الدور– عكس الدور– المناقشة – التغذية الراجعة – الواجب المنزلي.

الإجراءات:

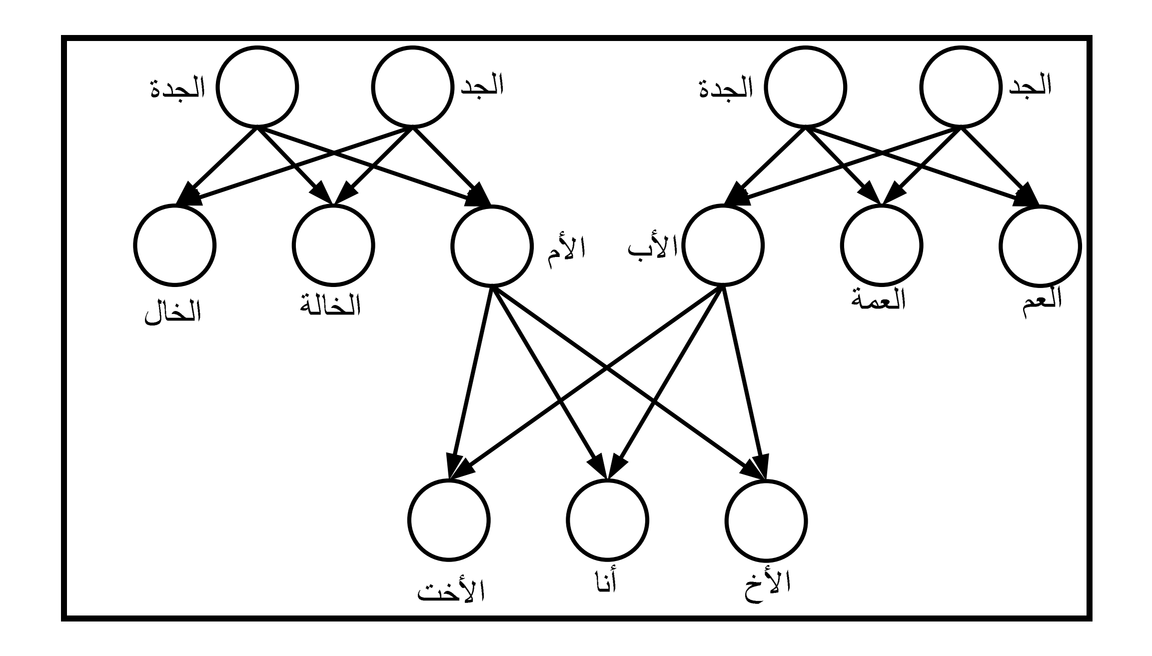
١. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وتقديم تغذية راجعة له.

٢. قدمت الباحثة بعض الأنشطة لتنشيط افراد المجموعة التجريبية.

نشاط (١) ثقة متبادلة.

الهدف من النشاط: مساعدة التلاميذ على تنمية الشعور بالانتماء لأسرهم.

وضحت الباحثة أهمية تبادل الثقة بين أفراد الأسرة، ثم طلبت منهم تحديد أربعة أشخاص يثقون بهم في أسرتهم مع ذكر السبب في هذه الثقة، ثم طلبت منهم كتابة أسماء أفراد أسرتهم في الأماكن المخصصة لها في الشكل التالي:



نشاط (٢) رسالة إلى أسرتي.

الهدف منه: التعبير عن ما يشعر به التلاميذ تجاه أفراد أسرتهم من مشاعر الحب والأمان والخوف ..... إلخ.

٣. طلبت الباحثة من أفراد المجموعة التجريبية أن يعبروا شفوياً عن الأحاسيس والمشاعر السلبية التي يشعرون بها وكيفية التغلب عليها والتكيف مع هذه التحديات مع تقديم نصائح لذواتهم وتقويتها وتدعيمها.

٤. قامت الباحثة بالتحدث عن دور الوالدين في حياة أبنائهم وأثره على أسلوب حياتهم، وضرورة تكوين مفاهيم ايجابية لدى الأبناء من خلال طرق التعامل المختلفة، ووضحت لهم بعض الأمثلة المتعلقة بطرق التنشئة الاجتماعية.

٥. ناقشت الباحثة التلاميذ وعملت على تصحيح بعض المعتقدات غير المنطقية مثل كره أحد الوالدين لهم، تفضيل أحد الأخوة، الخ.

٦. طلبت الباحثة من أفراد المجموعة التجريبية الجلوس على شكل قوس، ويتم وضع كرسي أمام التلاميذ.

٧. تناقشت الباحثة مع التلاميذ الذين لديهم الرغبة في تقديم شكواهم، وطلبت منهم أن يتخيلوا ذواتهم جالسة على الكرسي، ويريدوا الحديث معهاً ومواجهتها ؛ ليعبروا عما يشعرون به.

٨. طلبت الباحثة الحديث بصوت مرتفع حتى يستمع باقي أفراد المجموعة التجريبية، ويسقطون ما بداخلهم من انفعالات وتوترات وإبداء المحاورة مع الذات التي تمثل الأب أو الأم حتى

يتسنى لهم التوافق والارتياح وتجاوز قساوتهما والاتفاق على نمط حياة جديد يبنى على أساس من المودة والتقبل والتشجيع.

٩. قدمت الباحثة التعزيز اللفظي من خلال تشجيع التلاميذ على الحديث بتلقائية مثل: رائع، ممتاز.

١٠. قدمت الباحثة التغذية الراجعة وذلك بتعريف التلاميذ بعد الانتهاء من العرض السيكودرامي، هل كان الأداء ملائماً؟ والأساليب في مخاطبة ومواجهة الذات بما يناسب الواقع؟

الواجب المنزلي: نقل ما تم تعلمه إلى مواقف الحياة بعد التدرب عليها أمام المرآة، وتسجيل تلك المواقف التي تواجههم، لمناقشتها في الجلسة القادمة.

الجلسة السابعة عشرة

عنوان الجلسة: إخفاقاتي.

أهدف الجلسة: تنمية صورة إيجابية للذات والتحرر من الأفكار الهدامة.

زمن الجلسة: ١٢٠ دقيقة (٣٥ دقيقة للنشاط + ٢٠ دقيقة استراحة وضيافة + ٥٠ دقيقة للعرض).

مكان الجلسة: نادي التحرير الرياضي.

الفنيات: لعب الدور – عكس الدور – المحكمة – التغذية الراجعة – الواجب المنزلي.

الاجراءات:

١. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وتقديم تغذية راجعة له.

٢. قدمت الباحثة بعض الأنشطة لتهيئة أفراد المجموعة التجريبية للسيكودراما.

نشاط (١) من يكون؟

الهدف منه: تنمية التتابع الزمني.

في الصباح يمشي على أربع وفي الظهر علي اثنين وفي المساء على ثلاثة فمن يكون؟

نشاط (٢) سلطة خضار.

الهدف منه: تنمية التركيز والانتباه عند التلميذ.

أ- طلبت الباحثة من التلاميذ بتخيل أنفسهم أنواع من الخضار ويكونون مع بعضهم سلطة خضار مكونة من طماطم – خيار – ليمون– جزر – بقدونس – فلفل– بصل وعندما تقول الباحثة سلطة كاملة يتجمعون كلهم وعندما تقول سلطة إلا الجزر يخرج الجزر

بعيداً وهكذا وعندما يخطئ التلميذ يقوم تلميذ أخر بدوره إلى أن نصل إلى أكثر التلاميذ انتباها في جو يسوده المرح.

ب- عرضت الباحثة العرض التمثيلي بعنوان "الفشل أيقظني" وتوزع الأدوار على التلاميذ بحرية مطلقة.

العرض السيكودرامي: الفشل أيقظني.

الهدف منه: مساعدة التلميذ على اكتساب مهارات التواصل والتوجيه الذاتي عن طريق مناصرة الذات والدفاع عنها.

يلعب التلميذ دور المتهم، والجريمة هي الفشل المتكرر والأنوات المساعدة تتكون من سبعة تلاميذ؛ يمثل ثلاثة منهم مجلس إدارة المدرسة (المدير - الناظر - الوكيل) كقضاة، ويمثل اثنان منهم الأخصائيين (النفسي والاجتماعي) كهيئة الدفاع، كما يمثل الاثنان الباقيان معلمي اللغة العربية والرياضيات كالنيابة. وفيها يحاور المتهم (التلميذ) على المنصة وتكون مرتفعة على المسرح ويطلب القاضي منه تذكر آخر موقف من المواقف المرتبطة بالمشكلة. على أن يكون من المواقف التي يتذكرها جيداً. بحيث يصف المتهم الموقف بشيء من التفصيل.

القاضي: ما هو أسوأ ما توقعت حدوثه عندما كنت قلقاً جداً قبل دخولك الامتحان؟

التلميذ: فشلي. حيث أنني كنت قلقاً وخائفاً جداً من الامتحان، ونسيت كل شيء.

النيابة: نطالب عدالة المحكمة بتوقيع أقصى العقوبة عليه. حيث أنه لا يقوم بالأعمال التي توكل إليه مما يجعله يرسب في الامتحان ويصبح عالة على المجتمع وعنصر غير فعال قد يؤدي به إلى أحضان الجريمة والإدمان.

القاضي: اذكر لي آخر موقف من المواقف المرتبطة بفشلك في الامتحان بالتفصيل.

التلميذ: حبي الشديد للكمبيوتر حيث يأخذ معظم وقتي، وكذلك التليفزيون أشاهد كل أفلام الأكشن، كم أنا نادم على تضييع وقتي (ندم وحزن).

القاضي: هل أنت حزين بوقوفك كمتهم؟

التلميذ: نعم. فبالرغم من حزني لوقوفي كمتهم في قفص الاتهام إلا أنه أيقظني، وأعاهد نفسي أمام الله عزو جل أن أبذل قصارى جهدي للقيام بواجباتي وتنظيم وقتي والبعد عن كل ما يشوش تفكيري بأفكار مغلوطة وسلبية ...(استبصار).

يدافع التلميذ عن نفسه ويقوم بالتعبير.......... (تترك الباحثة للتلميذ الحرية التامة للتعبير عن مشاعره، ودوافعه، وصراعاته وإظهار المواد المكبوتة والخبرات المؤلمة ثم يقوم بتطهير

نفسه من التوتر وإدراكه الشعوري لدوافعه الحقيقية وراء سلوكه، حتى يصل الى استجابة صحيحة).

القاضي: حكمت المحكمة على التلميذ، بمذاكرة دروسه، وتنظيم وقته، واستخدام الإنترنت والتليفزيون في يوم العطلة الأسبوعية فقط، كما تطالب والديه بدفع معززات مادية ومعنوية له، وفي حالة عدم التزامه بالحكم يُحرم من مشاهدة الكمبيوتر والتليفزيون نهائياً رفعت الجلسة.

الوالدان: يحيا العدل .... يحيا العدل.

٣. عرضت الباحثة العرض التمثيلي الثاني بعنوان "الفشل بداية النجاح" ووزعت الأدوار على التلاميذ بحرية مطلقة.

العرض السيكودرامي: الفشل بداية النجاح.

الهدف منه: تذوق التلميذ لطعم النجاح بدلاً من الفشل واحترم إحساس التلميذ ومشاعره.

المشهد في الفصل

الأخصائية النفسية: السلام عليكم، أنت تلميذة مجتهدة ومؤدبة، بصراحة بعض المدرسين لاحظوا عليكِ التقصير في الواجبات وانخفاض درجاتك في الاختبارات.

فاطمة: وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته. نعم، أنا مقصرة جداً ولكن لدى مشكلة وأخجل منها.

الأخصائية: لا تخافي، تكلمي دا أنا زي أمك ومهمتي خدمتكم.

فاطمة: أمي هي كل مشكلتي.

الأخصائية: إزاي ؟؟؟؟؟؟؟

فاطمة: ليس لدى وقت لكي أذاكر فيه وأمي تبخليني أعمل شغل البيت من تنظيف، وطبخ، وغسيل وتضربني للتقصير في أعمال المنزل.

الأخصائية: طيب ممكن تعطيها الخطاب ده لتحضر للمدرسة؟

فاطمة: مش حتيجي وكمان حتضربني.

الأخصائية: ممكن رقم تليفونها؟

فاطمة: حاضر.

الاخصائية: موافقة وأشكرك. اذهبي الى فصلك الحصة بدأت.

(الاخصائية تتصل بالأم .... والتليفون مشغول باستمرار وتعاود الاتصال بالأم).

الأخصائية: صباح الخير، أم فاطمة معايا.

الأم: نعم، حضرتك مين؟

الأخصائية النفسية: أنا الأخصائية النفسية بمدرسة فاطمة، ممكن تأتي غداً للمدرسة في موضوع هام؟

الأم: بخصوص فاطمة، البنت دي ما فيش فايدة فيها خالص.

المشهد في المدرسة

الأخصائية النفسية: أهلاً، تفضلي يا أم فاطمة.

الأم: لو سمحتي إيه المشكلة، أنا مستأذنة من الشغل لمدة ساعة فقط.

الأخصائية النفسية: ابنتك تعاني من صعوبات تعلم في القراءة والإملاء.

الأم: والمطلوب منى إيه؟

الأخصائية النفسية: بنتك مقصرة في الواجبات المدرسية، ودرجاتها ضعيفة في مادتي الرياضيات واللغة العربية، بالإضافة أنها بدأت تنطوي على نفسها ولا تكلم أحد.

الأم : يعني حضرتك مرسلة لي علشان الموضوع ده؟

الأخصائية النفسية: يا سيدتي، إحنا لازم نتعب من أجلهم، لأنهم أمانة في أيدينا، ويجب أن نتعاون معاً لنحقق لأبنائنا النجاح والصحة النفسية والتوافق النفسي. سيدتي العزيزة سأقص عليك مثالاً رائعاً للعالم توماس أديسون فهل سمعتي عنه؟

الأم: طبعاً إنه مخترع المصباح الكهربي، تفضلي يا أستاذة (يبدو عليها الاهتمام).

الأخصائية النفسية: عظيم. إنه لم يستكمل تعليمه الحكومي، فبعد ثلاثة شهور من الدراسة أرسله مدرسه إلى أمه وأرسل معه خطاب يقول فيه: "من الأفضل لابنك أن يجلس في البيت لأنه غبى" فقالت الأم ابنى ليس غبياً بل هم الأغبياء...واحتضنت ابنها قائلة له: "لو كل الناس أنكروا ذكائك يا صغيري فيكفيك أنني أؤمن به، أنت طفلي الذكي، دعهم وما يقولون وأسمع ما أقول: أنت أذكى طفل في العالم" .

الأم: كلماتك هذه أيقظتني من غفلتي وكم أنا نادمة بأني أجرمت في حق ابنتي، ولكن من هنا سأبذل قصارى جهدي للاهتمام بها ورعايتها لكي تحقق ذاتها، بارك الله فيك أيتها الفاضلة.

الأخصائية النفسية: أحسنت يا أم فاطمة، هكذا تستطيعي بث الثقة في نفسها، وتكون بداية للنجاح.

الأم: وبماذا تنصحيني بالنسبة للدراسة؟

الأخصائية النفسية: ليس معنى الفشل في الامتحانات السابقة أنه سيتكرر إذا دخلت الامتحانات بل يجب أن ننظر إلى الأسباب التي أدت إلى حدوثه وتجنب تلك الأسباب في الوقت الحاضر والمستقبل وبذلك تكون التجارب السابقة عاملاً مساعداً في تجنب الفشل.

(تدخل فاطمة وهى حزينة ومنفعلة)

فاطمة: أنا فاشلة! فاشلة يا ماما، معاكي حق مفيش فايدة.

الأخصائية النفسية: إن الصورة التي رسمتيها لنفسك باعتقادك بالفشل، تولد لديكي شعوراً سلبياً يسيطر عليك، فيحدث فعلاً الفشل وهذا ما يسمى بالتعميم السلبي ولا يوجد فشل ولكنها تجارب وخبرات، كما أن الأفكار تنتج من التركيز ثم الانتباه الذي ينتج عنه الاحساس ثم السلوك فيجب عليكي تغيير ادراكك للحياة قال تعالى " إن اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ " (الرعد،١١)

الأم: سنبدأ التغيير معاً من الآن يا بنيتي.

الأخصائية النفسية: أحسنت، فهي تحتاج لمساعدتك وتشجيعك لها وصدق أبو العلاء المعري في قصيدة (قد اختل الأنام بغير شك).

وينشأ ناشئُ الفتيان منا على ما كان عَّودهُ أبوه

فيجب أن تكون أهدافك محددة ومخططة واتخاذك لقرارك ولا تضيعي وقتك، بل توكلي على الله.

٤. ناقشت الباحثة التلاميذ في العرض السيكودرامي وأوجه الاستفادة منه وتبادلت الآراء بين التلاميذ.

الواجب المنزلي: تحديد خمسة أعمال كنت تفعلها وغيرتها للأحسن وتحديد الأعمال التي تحاول تغييرها مستقبلاً – التفكير في موقف إحباط أو فشل مضى وكان رد فعلك سلبي ثم قم بتمثيله في المنزل.

الجلسة الثامنة عشرة

عنوان الجلسة: معلمي.

أهدف الجلسة: تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ عن طريق تدريبهم على النقد الهادف وابداء الرأي.

زمن الجلسة :١٢٠ دقيقة (٣٥ دقيقة للنشاط + ٢٠ دقيقة استراحة وضيافة + ٥٠ دقيقة للعرض).

مكان الجلسة: مسرح بمتحف النوبة.

الفنيات: لعب الدور – عكس الدور– المناقشة – التغذية الراجعة – الواجب المنزلي.

الإجراءات:

١. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وتقديم تغذية راجعة له.

٢. قدمت الباحثة بعض الأنشطة لتنشيط وتسخين أفراد المجموعة التجريبية قبل البدء بالمناقشة حول محور السيكودراما (معلمي).

نشاط (١) ابتكاري (إعداد الباحثة).

أحضرت الباحثة علبة كبريت، وطلبت من التلاميذ باستخدام اثنى عشر عوداً من عيدان الكبريت تكوين أربعة عشر مثلثاً، ثم سبعة مربعات على التوالي.

نشاط (٢) مناظرة سيكو درامية

الهدف من النشاط: تحسين وعي أفراد المجموعة التجريبية لمفاهيم المجالات العلمية والأدبية.

أ- قامت مجموعة من التلاميذ بأداء أدوار ستة من المدرسين في تخصصات مختلفة اشتركوا في مناظرة أفضل المجالات ، وتتكون من فريقين يمثل التخصص العلمي معلمي العلوم والرياضيات والحاسب الآلي والتخصص الأدبي معلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية وكل فريق يعرض على الحضور مميزات وأهمية تخصصه بالنسبة للبشرية ، مع مراعاة الباحثة إلى تنوع ميول التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

ب- تركت الباحثة لهم حرية التعبير والارتجال كما يريدون، وشاركتهم في مواقف معينة تتطلب ذلك، وقامت بملاحظتهم بصورة دقيقة وتسجيلها.

ج- ناقشت الباحثة أفراد المجموعة التجريبية في أوجه الاستفادة من هذه المناظرة.

د- قامت الباحثة بتسجيل انطباعاتهم ومشاعرهم من المشاركة الفعالة.

نشاط (٣) الإذاعة المدرسية السيكودرامي (إعداد الباحثة).

الهدف منه: مساعدة التلاميذ على تنمية المرونة اللغوية واكتساب المهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة.

أ- عرضت الباحثة القصة الأتية على أفراد المجموعة التجريبية:

كلفت الأستاذة إيمان (مدرس أول اللغة العربية بمدرسة الجمهورية) بعض التلاميذ بإعداد فقرات الإذاعة المدرسية لفظياً وكتابياً للغد، فقامت مروة بدور المذيعة، ومحمود بالفقرة القرآنية وياسمين بالحديث الشريف وعمرو بحكمة اليوم، وفاطمة بكلمة اليوم، ومصطفى بالألغاز، وإسراء بالأخبار العالمية والمحلية، وعبدالرحمن بالفقرة الترفيهية، وريم وهبة بالنشيد.

ب- قامت الباحثة بتوزيع الأدوار كما يحلو لأفراد المجموعة التجريبية بحرية تامة.

ج- طلبت الباحثة من أفراد المجموعة التجريبية التصويت على أفضل فقرة معدة بصورة جيدة وأحسن إلقاء، ويتم ذلك في جو يسوده الحب والتشوق والمرح.

د- ناقشت الباحثة أفراد المجموعة التجريبية في أنماط المعلمين وقامت بتقديم القصة الآتية (مفتاح العلم) ثم وزعت الأدوار عليهم بحرية تامة، على أن تكون أنماط المعلمين محوراً للسيكو دراما.

مسرحية مفتاح العلم

أ- تبادل التلاميذ آرائهم في معلمي الرياضيات واللغة العربية منذ المرحلة الابتدائية والاعدادية، والتعرف على المشكلات التي تواجههم في هاتين المادتين ومن المسئول عن الجملة التي نسمعها دائماً (أنا أكره مادة ....)، واختارت الباحثة مع التلاميذ الموضوعات المتعلقة بالمشكلة.

ب- تم توزيع الأدوار على أفراد المجموعة الارشادية بحرية تامة، وتركت الباحثة لهم حرية التعبير والارتجال، وأعطت نموذجاً مثل الحوار التالي: دق جرس الفسحة، بعد انتهاء حصتي الرياضيات واللغة العربية، وخرج التلاميذ إلى فناء المدرسة، ودار الحوار التالي بين الأصدقاء:

محمد: أنا بأكره الرياضيات ، بكرهها بشدة.

عبده: ومين سمعك؟ مستر حازم السبب.

محمود: أزاي، الراجل شرحه جيد ويملأ السبورة كتابة.

مصطفى: أنا من رأيي أن طريقته تقليدية ولا يستثير أية جوانب إبداعية ويشرح بطريقة تبعث الملل في نفوسنا.

عبدالله: أنا كنت بحب الرياضيات في الابتدائي، لأن معلمنا الأستاذ أحمد طريقته شيقة في شرح المادة وأهم حاجة عنده الفهم والاستنتاج.

علي: ومعي بصفة شخصية حدث موقف من مدرس اللغة العربية، وعلى طول يشتمني ويصفني بالغباء، ويتعمد إهانتي وبكيت كثيراً ولكن سرعان ما استدركت بأني بالفعل مقصر، وكان عليه أن يأخذ بأيدينا، فبدأت بحل واجباتي واستذكار دروسي وتغيرت للأفضل ولكن المعلم لم تتغير طريقته في التعامل معي، ولم ألتفت لذلك وقمت بكتابة شكوى للمدير ووقع عليها الزملاء. وتم تحويله للتأديب وطرده من المدرسة بسبب سوء خلقه .

نورهان: بس فيه مدرسين كوسيين ومخلصين ودايماً يشجعوننا ويقدمون جوائز للمتفوقين ويشجعون على التنافس بين التلاميذ.

إسراء: أنا لما أشوفهم في الشارع أجري وأسلم عليهم.

ريم: كنت مريضة السنة الماضية ومحجوزة في مستشفى أسوان التعليمي، وفجأة طرق الباب

ولقيت الأستاذة جهاد ومجموعة من أصحابي ومعهم زهور، وقالت الحمد على سلامتك يا ريم لما تغيبت عن المدرسة سألنا عليك وعرفنا أنك أجريت عملية جراحية، وبعد انتهاء اليوم الدراسي اتفقت مع التلاميذ بأخذ وفد منهم معي لزيارتك، وفرحت بهم، وأحسست آنذاك بشعور جميل.

شيماء: صدقت يا ريم، وأنا كمان كان عندي صعوبات في الإملاء ولكن الاستاذة إيمان بارك الله فيها اهتمت بنا وكونت مجموعة للضعفاء في الإملاء وكانت تأخذ حصص النشاط وبدأت معنا من البداية ولقد تحسنت كثيراً في الإملاء ولم أنس فضلها يوماً علي وأقوم بزيارتها في العيد.

حياة: أحسنت فالمدرسون أشبه بالأحجار الكريمة التي تلمع بالخير طول الزمن لتساعدنا على الخروج من القاع المظلم (الجهل) إلى القمة المنيرة (العلم).

٣. ناقشت الباحثة التلاميذ في العرض السيكودرامي وأوجه الاستفادة منه وتبادل الآراء بين التلاميذ ثم طلبت منهم تمثيل أدوار أنماط المعلمين (وقح – متعالي– سلبي– متسلط – ايجابي – مبدع) وتترك لهم الحرية الكاملة في الارتجال مع التنفيس الانفعالي.

٤. قامت الباحثة بتسجيل انطباعاتهم ومشاعرهم.

الواجب المنزلي: كتابة فقرة تعبيرية عن معلمك الذي تتمناه (اسلوبه في الشرح – طريقة تعامله – صفاته) ثم التدرب على قراءة هذه الفقرة عدة مرات، كتابة شكوى في معلم اللغة العربية لمدير المدرسة في ثلاثة أسطر.

الجلسة التاسعة عشرة

عنوان الجلسة: أصحابي.

أهداف الجلسة:

١. تنمية الاعتماد على النفس والاستقلالية وإثبات الذات.

٢. تقديم الدعم النفسي والتفكير بمنطقية وواقعية.

زمن الجلسة: ٩٠دقيقة (٣٠ دقيقة للنشاط +٢٠ دقيقة استراحة وضيافة + ٤٠ دقيقة للعرض).

مكان الجلسة: نادي التحرير الرياضي

الفنيات: لعب الدور – التغذية الراجعة– التخيل – المناقشة–الواجب المنزلي.

الاجراءات:

١. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وقدمت تغذية راجعة له.

٢. قدمت الباحثة للتلاميذ بعض الأنشطة لتنشيط العينة قبل البدء العرض السيكودرامي.

نشاط (١) تقليد الأصوات: طلبت الباحثة من أفراد المجموعة الإرشادية تقليد الاصوات المختلفة مثل: الجرس، السيارة، الساعة أو تقليد المشاعر مثل الخوف، الحزن، البكاء، الفرح، والهدف من النشاط رفع التركيز والانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية.

نشاط (٢) صعود السلم (١٠-١٠٠): حيث يقف أفراد المجموعة التجريبية بشكل حر وعشوائي، ولا يوجد تواصل بينهم، وطلبت الباحثة العد من عشرة إلى مئة، بشرط لا يعد الرقم مرتين، والهدف من النشاط هو تعليم أفراد المجموعة التجريبية الصبر للوصول للهدف.

٣. عرضت الباحثة الأدوار على التلاميذ في القصة الأتية:

قصة الكنز الحقيقي (إعداد الباحثة).

اعتاد الأصدقاء الستة لعب كرة القدم قبيل الغروب في منطقة بها بقايا آثار فرعونية على ضفاف نهر النيل بالقرب من مرسي غرب سهيل، خلف مدرسة الجمهورية الإعدادية التي تعارفوا فيها وبدأت فيها صداقتهم، وفي يوم من الأيام تجمع الأصدقاء وذهبوا للعب في مكانهم المفضل، وتلك الأثناء رمى مصطفى بالكرة إلى أعلى ثم اختفت عن الأنظار، وبعدها بدأ الاصدقاء رحلة البحث عن الكرة.

عبد الرحمن: يمكن أن تكون خلف تلك الأحجار الضخمة.

عمرو: ومين يقدر يذهب إلى هناك (عدم الثقة بالنفس).

مصطفى: ممكن يكون فيه عقارب وثعابين، وأنا بصراحة خائف (تردد وعدم الاقدام).

عبده: أنت اللي رميتها وأنت اللي تجيبها (مواجهة بالإضافة إلى الاتكالية).

عبدالله: يا عم عبده مش نقعد نتكلم والوقت بيمر.

محمود: أحسنت، سنفكر في حل للمشكلة دي علشان أبوي مش يدخلني البيت لو ضاعت الكرة وسيعاقبني وانتم عارفين الباقي!! (اتخاذ قرار)

بدأ الجميع في البحث عن الكرة حول الصخور وقال عبدالرحمن: احتمال أن تكون تحت هذه الصخرة الكبيرة الغريبة.

محمود: ياه دي كبيرة قوي ومن الصعب زحزحتها.

عبدالله: لم تسمع يوماً أن الاتحاد قوة، هيا بنا نزحزحها جميعاً.

وبالفعل حركوا الصخرة من مكانها بعد دقائق، وللأسف لم يجدوا الكرة، لأن المنطقة مليئة بصخور الجرانيت الكبيرة، وفجأة صرخ عمرو قائلاً: ما هذا الشيء وأخذ يشاور على شيء ما.

محمود: ده شكله كنز فرعوني، يلا نجيبه.

عبده: أنا واثق أن الكنز حيغير حياتنا، وبه نحقق كل أمالنا.

عبدالرحمن: تمهل لا تسبق الأحداث.

نزل عبدالله للإتيان به، فاذا به يجد صندوقاً غريب الشكل من الخشب وقديم جداً، فأتى به لأصحابه وعليه بعض النقوش الفرعونية، وقاموا بفتحه فاذا بهم يجدوا صندوقاً أخر محكم الغلق.

فذهلوا جميعا، وقالوا في وقت واحد كنز من كنوز الفراعنة.

(الفرح والدهشة تسود المشهد)

عبده: ياه شكله مملوء ذهب ومرجان وياقوت، أحمدك يا رب.

مصطفى: ده ممكن يحل كل مشاكلنا في الحياة.

محمود: أنتم نسيتم الكرة ولا إيه؟

عبدالرحمن: كرة إيه اللي أنت بتتكلم عنها، خلي تفكيرنا في المشكلة دي.

عبدالله: ولا مشكلة وحاجة دي نعمة وربنا بعتها لنا.

عبدالرحمن: احنا لازم نعطيه للبوليس.

الجميع: اسكت يا مسكين ده حقنا (بصوت مرتفع).

عمرو: كل واحد فينا يمسك الكنز شوية، ويحلم هو عاوز يعمل إيه بنصيبه – بعد ما نقسمه علينا بالتساوي احلموا بقى!

يتحدث كل واحد من الأصدقاء عن حلمه ويتخيل مستقبله أمامه.

عبده: بعد ما آخذ نصيبي من الكنز، كنت بحب أدرس سياحة وفنادق وبالكنز حشتغل في السياحة وأعمل مجموعة بازارات سياحية في أسوان ولها فروع في شرم الشيخ والغردقة وأفتح شركة سياحة وأصبح من رجال الأعمال في مصر.

عمرو: وانا كمان بعد ما آخذ حقي من الليلة دي، كنت بأحب أبقي مدرس بس بعد اللي حصل سأفتح مدرسة خاصة ويبقى معاي مكتب كبير مكيف وسكرتارية وأعمل مجموعة مدارس في كل مراكز أسوان.

عبد الرحمن: كنت أتمني أبقى قبطان، بس دلوقي أختصر الطريق وممكن اشتري يخت ولف

العالم كله.

محمود: كم كنت أتمني أن أكون مهندساً بارعاً، وكنت أفكر كيف أصل بعد التخرج لهذا الحلم بسهولة ولكن تغيرت الأمور فالآن أستطيع بناء الأبراج السكنية وأعمل شركة هندسية بسهولة وأكون من المهندسين العباقرة في مصر.

مصطفى: وأنا كمان حلمي أبقي طبيب مشهور وأشتغل في مستشفى د. مجدي يعقوب والمشوار حبيقي طويل ولكن بعد اللي حصل سأبني مستشفى خاصة لأمراض القلب والناس تأتي لها من كل مكان.

عبدالله: وأنا أتمنى أكون مذيع في القناة الثامنة وكم من مرة أمشي بجوار مبنى الاذاعة والتليفزيون بمدينة أسوان وقلبي يخفق فرحاً وكنت أود الالتحاق بكلية الاعلام ولكن الكنز اختصر الطريق علي وسوف افتح محطة تليفزيونية للأخبار المحلية والعالمية وتتنوع فيها البرامج.

تكلم الجميع في نفس اللحظة، لنفتح الصندوق... نعم نفتح صندوقنا، ولما فتحوا الصندوق وجدوا بردية مكتوب عليها رموز باللغة الهيروغليفية.

(الوجوم والاستغراب يسود المشهد)

عبده: ورقة بردي آه دا كل الأحلام اللي احنا بنيناها على الرمل سرعان ما وقعت في لحظة.

عمرو: مش ممكن، خلاص، إحنا ضعنا.

محمود: يا جماعة ممكن البردية تدلنا على طريق الكنز الحقيقي، ودي الدليل لأن الفراعنة كانوا أذكياء، يعني لازم نفكر شوية.

عبدالرحمن: صدقت يا محمود، لقد درسنا في مادة الدراسات الاجتماعية الرموز الهيروغليفية وترجمة رموزها للغة العربية، هيا نترجم!!!

عبدالله: أنا معي كتاب دراسات اجتماعية، لنبدأ الترجمة ونكتب لكل رمز ما يقابله من حروف اللغة العربية، وبذلك نستطيع معرفة المقصود بهذه العبارة الفرعونية.

(المشهد يسوده الترقب وحب الاستطلاع)

الجميع: توكلنا على الله .....نعم توكلنا على الله.

محمود: كل واحد يترجم سطر ثم يقرأه، موافقون؟

الجميع: نعم موافقون لنبدأ بسم الله.

محمود: يقول الحكيم المصري: إنسان بلا هدف بلا وجود.

عبدالرحمن: السهم الذي ينطلق لا يعود فركز في التصويب.

عبده: ليست القوة في ألا نسقط بل القوة أن ننهض كلما سقطنا.

عبدالله: الفشل حجر يتعثر فيه قدمك ليوقف سيرك فلا تجعله يعوق تقدمك قم برفعه وواصل السير.

مصطفى: رغبة بغير إرادة ضياع للجهد والوقت.

عمرو: إذا بلغت القمة، فوجه نظرك إلى السفح لترى من عاونوك في الصعود وأنظر إلى السماء ليثبت الإله أقدامك عليها.

الباحثة: لا تسمع إلا بوعي، ولا تفكر إلا برؤية، ولا تجيب إلا بحكمة، ولا تحكم إلا بغير انحياز.

محمود: كم أنا فرح بهذا الكنز، إنه الكنز الحقيقي؛ لأن هذه الكلمات البسيطة دفعتني للاعتماد على نفسي واستغلال الوقت في انجاز المهام وهذا ما ينقصني بالفعل.

عبدالرحمن: هذه الكلمات لها وقع السحر على نفسي لقد اقتنعت بها وسوف اعمل بها من الآن.

عبده: لقد أدركت كيف قام قدماء المصريون بهذه الحضارة، ألسنا في نفس الأرض، إنما الفرق في أنفسنا نحن فمن الأفضل أن نتغير.

عبدالله: حقاً، لقد برع قدماء المصريون في علوم الفلك والطب لأنهم يعملون ويجدون ولا يتكلمون كثيراً مثلنا، لقد عثرنا بالفعل على الكنز الحقيقي.

مصطفى: رغبة بغير إرادة ضياع للجهد والوقت، لقد أثرت هذه الحكمة علي بشكل شخصي وكأنه يخاطبني، لأني تنقصني الإرادة لكي أنجح.

عمرو: في البداية كم كنت حزيناً لضياع الكنز المادي، ولكن بعد قراءة هذه البردية كم أنا سعيد لإنقاذ نفسي من الضياع بتلك الكلمات حقاً أنها موجه لنا جميعاً أنها الكنز الحقيقي فلنبدأ العمل.

الجميع: لنبدأ العمل .... لنبدأ العمل.

٤. ناقشت الباحثة أفراد المجموعة التجريبية في القصة والدروس المستفادة وتذكرهم بأن كل ما في الحكم دعانا إليها ديننا الحنيف، ورسول الله – صلى الله عليه وسلم– أسوة حسنة لمن أراد أن يكون صاحب رسالة في الحياة.

قصة (٢): الفائز الحقيقي (إعداد الباحثة)

قررت مديرية التربية والتعليم بأسوان الإعلان عن مسابقة إبداعية لتلاميذ المرحلة الإعدادية في الأنشطة الإبداعية المختلفة، فقررت بعض التلميذات من مدرسة الجمهورية الدخول في

المسابقة، اتفقت مجموعة من الصديقات على الاشتراك بالأعمال الابداعية، ودار بينهم الحوار الآتي:

ريم: أنا بحب الرسم قوي وكل اللي يشوف رسوماتي يقول إني فنانة بجد، علشان كده سوف أشترك بلوحة عن مناظر الطبيعة الجميلة في أسوان وأتمنى الفوز.

فاطمة: أما أنا فصوتي عذب وجميل، ومدرسة الموسيقي تشجعني دائماً، ومشتركة في كورال المدرسة مع صديقاتي ياسمين وهبة وحنغني أغنية (يا مصر) ونشترك بها في المسابقة.

شيماء: هل تريدين الاشتراك في هذه المسابقة يا نورهان؟

نورهان :مش عارفة، مترددة.

شيماء: أنت موهوبة بجد.

نورهان: لا بقى أنا مش عايزة أشترك.

(سكتت شيماء لفترة وجيزة)

شيماء: إيه رأيك تساعديني في عمل جديد وغريب؟

نورهان: موافقة.

شيماء: ليه أنت دائماً منطوية على نفسك.

نورهان: والله أنا مش بحب أكلم حد خوفاً من نقد الآخرين والسخرية مني، بس أنا طرأت لي فكرة رائعة، كتبت قصيدة جميلة منذ يومين وسميتها الأمل، وأتمنى أن تلقيها فأنت بارعة حقاً في فن الإلقاء.

شيماء: موافقة بشدة، لأنه بدون الأمل لم ننجز العمل.

وبعد أسبوع أقامت مديرية التربية والتعليم حفلاً كبيراً، حضره محافظ أسوان وكبير من قيادات المحافظة ورجال التربية والتعليم، وعند الانتهاء من الحفل، تم توزيع الجوائز على الفائزين.

وفازت بالمركز الأول شيماء، وذهبت لتستلم جائزتها، ولكنها نزلت إلى جمهور الحاضرين، وأخذت بيد نورهان على المسرح وقالت إن الفائزة الحقيقية هي نورهان صاحبة القصيدة.

نورهان: أشكركم جميعاً، ولقد تعلمت درساً كبيراً، فمن الأفضل أن يعرف الفرد القدرات التي يتمتع بها ولا يخفيها لأن الفرد يتقدم بإنجازاته.

٥. بعد الانتهاء من العرض السيكودرامي، تناقش الباحثة أفراد المجموعة التجريبية في القصة، وتؤكد على أن الثقة بالنفس تكتسب من البيئة المحيطة وهى تحتاج إلى تنمية بصفة مستمرة من خلال ممارسة عمل مفيد إيجابي ينعكس علي الفرد وعلى من حوله مع ترديد عبارة

إيجابية بصفة مستمرة مثل: من حقي أن أحصل على ثقة عالية بنفسي وبقدراتي وتحث الباحثة أفراد المجموعة التجريبية على تكوين صداقات.

الواجب المنزلي: كتابة الحكم التي في البردية في لوحة ورقية وتعلق على الحائط.

الجلسة العشرون

عنوان الجلسة: موهوب ولكني.

أهدف الجلسة:

١. تنمية مهارات تنظيم الذات بإتاحة الفرصة للتعرف على خبرات كبار المشاهير من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٢. تزويد أفراد المجموعة التجريبية بخبرات بناءة.

زمن الجلسة: ١٢٠ دقيقة (٤٥ دقيقة للنشاط + ٢٥ دقيقة استراحة وضيافة + ٥٠ دقيقة للعرض).

مكان الجلسة: مكتبة قصر ثقافة أسوان.

الفنيات: رحلة مفيدة عبر التاريخ – لعب الدور– الديلوج – التخيل – المناقشة – العصف الذهني – التغذية الراجعة.

الاجراءات:

١. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وقدمت تغذية راجعة له.

٢. قدمت الباحثة بعض الأنشطة لتهيئة أفراد المجموعة التجريبية للسيكودراما.

نشاط حفلة تنكرية

الهدف: نمو الطلاقة اللفظية عند التلميذ، وزيادة ثقته بنفسه من خلال مشاركته لأفراد المجموعة التجريبية في الأداء الإبداعي.

طلبت الباحثة من أفراد المجموعة التجريبية أن يتنكروا في أدوار معينة ويتقمصوها ولهم الحرية في اختيار الدور كما يحلو لهم مثل: داعية – مدرس– شاعر– عالم – مذيع– قهوجي – بائع – سياسي، ويمكن ربط بعض الأدوار في قصة من نسج خيالهم مثل حوار مثمر بين السياسي والشاعر والعالم في القهوة حول تنوع آرائهم في حياتهم ويتم ذلك في جو من الإثارة والمتعة والإبداع.

٣. ناقشت الباحثة أفراد المجموعة التجريبية عن التعزيز الإيجابي للذات وتذكر بأنه متطلب ضروري للسلوك البناء، كما يعمل بصورة جيدة في تغيير السلوكيات الغير سوية والرؤية

المتدنية عن ذواتهم إلى شعورهم بالكفاءة الذاتية ويمكنهم من الوصول بإمكانياتهم إلى أهدافهم المنشودة.

٤. وزعت الباحثة الأدوار على أفراد المجموعة التجريبية بحرية تامة بحيث يكون محور السيكودراما تنظيم ذاتي.

٥. طلبت الباحثة من أفراد المجموعة التجريبية أن يتخيلوا أنفسهم في قاعة مؤتمر لمناقشة وعقد اتفاقية هامة لإنهاء الحرب بين طرفين (التلاميذ وذواتهم)، وتترك لهم حرية التعبير عن آرائهم.

مسرحية: معاهدة سلام

الباحثة (الوسيط)**:** تسأل الحضور عن جوانب القوة لديهم، تتلقى الردود منهم وتعززها، والذين ذكروا بأن ليس لديهم جوانب قوة، توضح لهم بأن مفهومهم عن ذواتهم ينبع من داخلهم وليس من التقييمات والآراء السلبية للمحيطين بهم أو بسبب الأفكار المدمرة للذات وإخفاقات حدثت في الماضي، وتؤكد بأن يتم توقيع معاهدة سلام مع أنفسنا.

(الوسيط): يطلب من الأفراد كتابة معاهدة سلام بينهم وبين أنفسهم، يتعهد فيها كلا الطرفين بالالتزام بالبنود المكتوبة، وعند الإخلال بشرط من شروطها تعبر لاغية.

(يبدأ الجميع في مناقشة وجهات النظر وطرح البنود باستخدام العصف الذهني).

يتناول الحضور الحديث واحداً تلو الآخر.

محمود: كثيراً ما نكون أعداء لأنفسنا بسبب أفكارنا السيئة التي تتسبب في العديد من السلوكيات الهدامة لذواتنا.

مصطفى: تقصد وقف العدوان على الذات؟

نورهان: صدقت يا مصطفى لأن هذه الأفكار تنتابني معظم الأوقات وتسبب لي مشاكل عديدة مع أسرتي وتشعرني بأني غير مرغوبة ولست أهلاً بثقتهم مع أنهم يحبونني.

شيماء: فمن الأفضل تغييرها إلى أفكار سوية وجديدة.

عبدالرحمن: أي تغيير الأفكار المدمرة للذات والتحرر منها عن طريق تبني أفكار إيجابية بناءة.

عبده: أحب الثناء عليّ والتشجيع عند القيام بأفعال جيدة.

إسراء: تعني تعزيز الذات بصفة مستمرة عند الإتيان بالسلوكيات المرغوبة والأفعال الجيدة.

ريم: نعم، فأنا عن نفسي عندما يوبخني المدرسون أبتعد عن بذل الجهد، حيث أشعر بالإحباط.

علي: العمل على إعادة بناء ذاتك على أساس الإيمان بالله عزو جل، والثقة بقدرتك على النجاح.

الوسيط : يتم تشكيل صورة إيجابية للذات عن طريق التدرب على (الوعي بالذات – قبول الذات – تحمل المسئولية عن الذات – إدارة وتجديد الذات).

٦. عرضت الباحثة على التلاميذ نموذجاً في العبقرية هو مخترع المصباح الكهربي توماس أديسون (١٨٤٧–١٩٣١)، أكبر مثابر في تاريخ الإنسانية، وتطلب الباحثة من أفراد المجموعة التجريبية أن يتخيلوا القيام برحلة مفيدة عبر التاريخ ويلتقوا بأشخاص يحبونهم ولهم الحرية الكاملة في الاختيار ثم يُنسج الحوار المتخيل بين (تلميذين) المشكل والشخصية المحورية (القدوة)، في ضوء الإخفاقات وكيفية التغلب عليها والوصول إلى النجاحات المستمرة.

العرض السيكودرامي: الساحر المثابر

مصطفى تلميذ ذكي وموهوب ولكن لديه صعوبات تعليمية مثل صعوبة القراءة والإملاء، جلس حزيناً ومتأملاً في المكتبة وأخذ كتابا قديماً عن "علماء قدموا الكثير للبشرية" وأخذ يتصفح فيه، وفجأة وجد شيئاً غريباً ملصق بإحدى الصفحات ومكتوب عليه تخيل أنك قمت برحلة مفيدة عبر التاريخ، مَن الشخص الذي تود أن تقابله؟ ولماذا؟ فكر جيداً ثم اغمض عينيك لمدة ثلاث دقائق، ماذا ستفعل يا عزيزي الصغير إذا قابلته؟

جلس مصطفى على الكرسي خائفاً ومتردداً، وقرر القيام بالرحلة وبدأ يفكر.

مصطفى : أريد مقابلة أديسون؛ لأنني أحبه حيث أنه خدم البشرية باختراعاته المذهلة.

(مغمض العينين ويبدو عليه الترقب وحب الاستطلاع).

صوت منخفض: مساء الخير أيها العالم الصغير.

مصطفى: من المنادي؟ وكيف عرفت أمنيتي؟ ثم يفتح عينيه منبهراً لأنه يشبه صورة أديسون في الكتاب.

عبدالرحمن (أديسون): أنا توماس ألفا أديسون. سجلت ١٠٩٣ اختراعاً بما في ذلك المصباح الكهربي والفونو جراف.

مصطفى: كم أنا سعيد بمقابلتك أيها العالم الكبير.

عبدالرحمن (أديسون): بإمكانك أن تصبح عالماً رائعاً (يبدو أديسون مبتسماً).

مصطفى: كيف وأنا لدى صعوبات تعليمية؟ يحق لي أن أحلم فقط!!

عبدالرحمن(أديسون): لا يا بني، فأنا مررت بتجربتك هذه بكل ما فيها من مصاعب ولم أَمَّلْ للحظة واحدة. فحلمك يصبح واقعاً واعداً بفضل العمل الجاد والمثابرة.

مصطفى: وما هو سر نجاحك ؟

عبدالرحمن (أديسون): العبقرية تتمثل في العمل الجاد والمثابرة والحصافة.

مصطفى: هل تعرضت لإخفاقات وفشل متكرر مثلي؟

عبدالرحمن (أديسون): نعم، بكل تأكيد ولكنى اعتبرت نوبات الفشل بمثابة فرص جديدة للتعلم.

مصطفى: يمكن أن تحكي لي عن إخفاقاتك وكيف تحولت إلى نجاحات؟

عبدالرحمن (أديسون): بكل سرور، ولتغيير الماضي يجب النظر إليه والاستفادة من تجاربه السابقة وتحويلها إلى مهارات لكي تستفيد منها في الحاضر. ففي البداية صُنفت بأني لا أصلح للتعليم، وتشاجرت أمي مع معلمي في المدرسة الذي وصفني بالغباء، ولم أمكث بالتعليم الرسمي سوى ثلاثة شهور، ووالدتي (التي كانت تعمل معلمة سابقة في إحدى المدارس) قامت بتعليمي المبادئ الأساسية للتعليم في البيت وقررت في نفسها أن تجعل مني رجلاً عظيماً وساعدتني على قراءة تاريخ الرومان واليونان، وكنت أحب قراءة قصة العالم الإيطالي جاليليو كما كنت أكره الرياضيات وبعد ذلك عقدت العزم ألا أخيب أمل والدتي؛ لأنها عطفت على وأعادت ثقتي بنفسي وحفزتني على الاعتماد على نفسي وبدأت رحلة البحث عن العلم بطريقتي الخاصة في المدينة.

مصطفى: أود معرفة قدوتك، ما دواعي اختيارك لها؟

عبدالرحمن (أديسون): إنها أمي، لأنها كانت تعلمني وتحترمني وتثق في قدراتي لأبعد الحدود، وضحت من أجلي الكثير وتحملت المشقة، كما كانت تشعرني بأني أهم شخص في الوجود، فأصبح وجودي ضرورياً من أجلها وعاهدت نفسي أن لا أخذلها كما لم تخذلني طوال عمرها.

مصطفى: وكيف بدأ مشوارك مع الاختراعات أيها العملاق؟

عبدالرحمن (أديسون): أحسنت، في سن العاشرة أنشأت معملاً للعلوم بالدور السفلي، ثم بدأت ببيع الجرائد في القطارات، وبعدها عملت كعامل تلغراف ثم افتتحت مصنعاً بولاية نيوجرسي وأقمت معملاً بحثياً في مينلو بارك.

مصطفى: ماذا يمثل الفشل بالنسبة لك يا ساحر مينلو؟

عبدالرحمن (أديسون): آه يا بني إن نوبات الفشل بمثابة فرص جديدة للتعلم، ومع كل فشل

أقترب من الوصول للنجاح. ولقد استطعت صنع الفتيل للمصباح الكهربي بعد إجراء ١٢٠٠ تجربة.

مصطفى: كيف فشلت وقمت بتكرار المحاولة لمرات عديدة؟

عبدالرحمن (أديسون): انا لم أفشل ١٢٠٠ مرة بل اكتشفت ١٢٠٠ طريقة لا تؤدى إلى اخترع المصباح.

مصطفى: بماذا تنصحني؟

عبدالرحمن (أديسون): أن تؤمن بقدراتك، وتعتبر الفشل خطوة لطريق النجاح ولتكن مثابراً.

ناقشت الباحثة التلاميذ في العرض السيكودرامي، وأوجه الاستفادة منه.

٧. قدمت الباحثة لأفراد المجموعة التجريبية بعض النصائح المستخلصة من قصة أديسون:

أ- الإيمان والثقة بالله عزو جل ثم بإمكاناتك.

ب- كرر عبارات (أنا أقدر – أنا أستطيع) يومياً للتأكيد على مواهبك وقدراتك وطاقاتك.

ج- ضع أهدافك دائما أمام عينيك.

د- انجز المهمات حسب الأولوية.

هـ- صاحب الأفراد ذوى الهمم العالية والتفكير الإيجابي.

و- اعتبر إخفاقاتك خطوات لطريق النجاح.

الواجب المنزلي: كتابة النصائح والعبر المستخلصة من قصة أديسون في لوحة وقراءتها عدة مرات بصوت مسموع ثم تعليقها على الحائط.

الجلسة الحادية والعشرون

عنوان الجلسة: اتخاذ قراري وحل مشكلاتي.

أهدف الجلسة: استبدال الأفكار والسلوكيات السلبية للتلميذ بأفكار إيجابية لتساعده على اتخاذ قراره بالتغيير وتنفيذه.

الأهداف الفرعية:

١. تعريف التلاميذ بمفهوم حل المشكلة و خطواته.

٢. تدريب التلاميذ على مهارة تحليل المشكلة.

٣. تعريف التلاميذ بمفهوم اتخاذ القرار وخطواته.

٤. تدريب التلاميذ على مهارة اتخاذ القرار.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة (٣٠ دقيقة للنشاط + ١٥ دقيقة استراحة وضيافة + ٤٥ دقيقة للعرض).

مكان الجلسة: نادي التحرير الرياضي.

الفنيات: لعب الدور– المناقشة – الديلوج – العصف الذهني –التغذية الراجعة.

الاجراءات:

١. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وقدمت تغذية راجعة له.

٢. قدمت الباحثة بعض الأنشطة لتهيئة أفراد المجموعة التجريبية للسيكودراما.

نشاط (١): تدريبي

الهدف منه: مساعدة التلميذ في الاعتماد على النفس وتحمل المسئولية.

أكمل المربعات التالية من (١) إلى (٩) في كل الاتجاهات بحيث تساوي النتيجة (١٥).

٦		
	٥	
		٤

نشاط (٢): التوقعات ثم الحلول (إعداد الباحثة).

الهدف منه: تدريب التلاميذ على حل المشكلات.

عرضت الباحثة مشكلة واقعية تحدث بمنطقة امتداد العقاد، حيث تهجم في الشتاء بعض الحيوانات المفترسة مثل السلعوة النازحة من الصحراء المجاورة، مع العلم أن هذه المنطقة بها تجمعات سكنية ومدارس ومستشفى، وطلبت الباحثة ذكر أكبر قدر من توقعات أفراد المجموعة الإرشادية ممكن أن تحدث مع طرح حلول للمشاكل الناجمة عن ذلك.

٣. عرفت الباحثة عملية اتخاذ القرار عملية دقيقة تحتاج إلى معرفة بالحقائق وبأصل المشكلة وتبدأ بالشعور بالمشكلة وتحديدها وجمع المعلومات ثم القرار.

٤. أوضحت الباحثة بأن تدريب التلميذ على تقسيم المشكلة وتحليلها إلى أجزاء صغيرة و لبدء بتنفيذ الأسهل ثم تقييم مختلف البدائل مع تحديد الهدف والعمل على كسب ثقة الآخرين ومشاركتهم في اتخاذ القرار.

٥. عرفت الباحثة حل المشكلات بأنه سلوك ينظم القواعد التي سبق تعلمها بطريقة تساعد على تطبيقها في الموقف المشكل الذي يواجه التلميذ.

٦. بينت الباحثة للتلاميذ بأن أسلوب حل المشكلات يكسب أساليب سليمة في التفكير، وينمي قدرتهم على التفكير ويساعدهم على استخدام العديد من طرق التفكير، ويعمل على اثارة حب الاستطلاع وبث الثقة في نفوس التلاميذ.

استطلاع سيكو درامي: اتخذ قرارك

طلبت الباحثة من التلاميذ أن يفكروا جيداً ويتخذوا قراراً بخصوص أمر ما.

لعبت الباحثة دور المراسلة التلفزيونية التي تجري استطلاع رأي على الهواء في مدرسة إعدادية حول اتخاذ القرار

المراسلة: ما هو مفهوم القرار بالنسبة لك؟

التلميذ: تغليب أحد القرارات على الأخريين.

المراسلة: ما هي القرارات التي قمت باتخاذها اليوم؟

التلميذ: أن أعمل بكل جد واجتهاد وأطيع والدىّ.

المراسلة: ماهي الخطوات الرئيسية لاتخاذ قرارك في موضوع ما؟

التلميذ: أختار قرار من ضمن مجموعة قرارات لتحقيق هدف معين أو يكون هناك مشكلة تتطلب حلاً معيناً وأن يكون هناك اكثر من حل؛ أي حلول متعددة تطرح للحوار ويتم دراستها وتقيمها حتى يتم اختيار الحل الأمثل.

٧. تعلن الباحثة عن استراحة لمدة ١٠ دقائق ضيافة قبل بدء العرض السيكودرامي.

العرض السيكودرامي

ندوة سيكو درامية: حل مشكلاتي

محمود: عايز أتغير.

مصطفى: كلنا عايزين نتغير.

عبدالرحمن: أنتم بتعملوا حاجة علشان تتغيروا؟ أنتوا بتتمنوا أمنيات.

عبده: أنا سمعت من الأخصائية في المدرسة، أن التغيير يحتاج إلى عزيمة صادقة وأفعال.

مصطفى: عندي فكرة يلا نذهب إليها قبل انتهاء الفسحة.

(الأصدقاء في حجرة التربية النفسية)

التلاميذ: السلام عليكم، يا أستاذة.

الأخصائية: وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته.

محمود: قررنا التغير للأفضل ونطلب مساعدتك من أين نبدأ؟

الأخصائية: حسناً، حاول أن تغير في نفسك وتحبها وتتصالح معها وشجعها على عمل الأشياء المفيدة. قرر أنك تبدأ تغير حياتك قرر أنك تخرج من الحزن وتوكل على الله حيفتح لك طريق.

علي: أنا بأحس فيه مواهب مدفونة بداخلي مبقدرش أخرجها بسبب خوفي من الفشل.

الأخصائية: ليه تخاف من الفشل وهو أول طريق النجاح، لا تستسلم للإحباط، اعمل اللي عليك، اشغل وقتك بأشياء مفيدة ونافعة مثل: حفظ القرآن الكريم، أخذ دورات كمبيوتر، عمل شيء مفيد وتطوعي، وضع خطة لكل فترة من حياتك وصاحب المتفوقين تصبح منهم.

عبد الرحمن: بخاف أواجه مشكلتي.

الأخصائية: اتعلم تواجه أي مشكله أو موقف تتعرض له وتيأس من المواجهة لما تتعرض لأي حاجه تقابلك واتعلم تواجه مخاوفك ومتخافش، عيش حاضرك وأحلم بمستقبلك، ولكن تعلم من ماضيك وتوكل علي الله. وعلى فكرة، تجمعوا في حصة المكتبة بعد الفسحة، وسوف أعمل ندوة عن مواجهة المشكلات واتخاذ القرار (حضرت معلمة اللغة العربية والأخصائية النفسية في المكتبة لعمل ندوة عن تحمل الأعباء وكيفية مواجهة المشكلات وحضر الأصدقاء).

الأخصائية: أبنائي التلاميذ أهلاً بكم في مكتبتكم، وأتمنى لكم الاستفادة من هذه الندوة، بداية أطلب منكم المشاركة الفعالة وإبداء الآراء حول موضوع حل المشكلات، وسوف تقوموا بعرض أسئلتكم، واسمعوا لإجابتها.

محمود: أعاني من الضغوط بسبب المهام الكثيرة التي يطلبوها المعلمون منا، أحاول حلها ولكن من كثرتها لا أستطيع، فأشعر بالإحباط والعجز أطلب منكم مساعدتي؟

الأخصائية ترفع كوب الشاي لأعلى ثم تسأل التلاميذ؟ كم يزن هذا الكوب؟

تتلقى الإجابات من التلاميذ ٤٠جم-٩٠جم.

الأخصائية: لا يهمني وزنه، ولكن يهمني طول المدة التي أستطيع رفع الكوب خلالها، فلو رفعته خمس دقائق لا أشعر بشيء ولو المدة ساعة سأشعر بألم وتعب شديد في يدي، ولو زادت المدة إلى عشرة ساعات سأواجه مشكلة أكبر وسأذهب للمستشفى، فالكوب له نفس الوزن في الثلاث حالات ، ولكن كلما زادت مدة رفعي له كلما زاد تعبي. فالكوب بمثابة المشكلة فلو حملنا مشاكلنا في جميع الأوقات فسيأتي الوقت الذي لن نستطيع حملها. فيجب علينا أن نضع أعباءنا بين الحين والآخر لنتمكن من إعادة النشاط ومواصلة حملها مرة

أخرى. يمكنك أن تنظم وقتك، وتقسم المهام إلى أجزاء وتبدأ بعملها وتأخذ راحة ثم تعاود العمل.

عمرو: لا أستطيع اتخاذ قرار في حياتي وأخاف من الاستهزاء والسخرية مني؟

الأخصائية: إنك اتخذت قراراً بالفعل بأنك لا تأخذ قرار، وهذا يندرج تحت القرار السلبي، كثيراً ما نحتاج في بعض المواقف لاتخاذ قرارات سريعة وحاسمة، فحاول أن تدرب نفسك على اتخاذ القرارات الإيجابية من خلال التدريب على اتخاذ القرار بشكل سليم ومدروس يساعدك ذلك على تجنب الأزمات النفسية التي قد تتعرض لها نتيجة تكرارك لاتخاذ قرارات سلبية وبذلك تنمي القدرة على الاستقلالية اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية.

فاطمة: هل تقع على الآباء مسئولية تعويد أبنائهم للقيام باتخاذ القرار؟

الأخصائية: نعم. على المعلمين والآباء آن يعملوا على تنمية الاتجاهات الاستقلالية لدى أبنائهم لكي يتمكن التلاميذ من مواجهة مشكلاتهم.

هبة: كيف يمكن تنمية مهارة اتخاذ القرار؟

الأخصائية: عن طريق عمل الآتي: حدد (مشكلتك – أهدافك– البدائل) وقارن بين البدائل وانتقي الأفضل ثم نفذه وتابعته وتحمل نتائجه وتحرر من الضغوطات الذاتية وحاول أن شارك في اتخاذ القرارات الأسرية.

٨. ناقشت الباحثة التلاميذ في أوجه الاستفادة من العرض السيكودرامي، وتبادلت الآراء معهم في جو يسوده التقبل والمحبة.

الواجب المنزلي: كتابة القرارات التي شاركت في اتخذها مع كتابة حل لمشكلة واجهتك.

الجلسة الثانية والعشرون

عنوان الجلسة: قيم موجهة (الطاعة والصبر – الارادة القوية والعزيمة الصادقة – التسامح – علو الهمة)

أهدف الجلسة:

١. تنشيط الالتزام بالقيم الإسلامية في شخصية التلميذ.

٢. تكوين أفكار إيجابية قائمة على هذه القيم تساعد في تنمية الوازع الديني والأخلاقي لديه.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة (٢٠ دقيقة تقديم + ١٥ استراحة وضيافة + ٥٥ دقيقة للعرض التمثيلي).

مكان الجلسة: نادي التحرير الرياضي

الفنيات: الراوي الحكيم– لعب الدور – المناقشة – التغذية الراجعة.

الإجراءات:

١. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وقدمت تغذية راجعة له.

٢. أوضحت الباحثة قيمة القيم في حياتنا فهي توجهنا نفسياً وتربوياً واجتماعياً، ومن أمثلة القيم الفاعلة الصبر، فهو ركيزة أساسية ويجب أن يتصف بها طالب العلم حيث تعلمه المثابرة على العمل وبذل الجهد لتحقيق أهدافه المنشودة كما أن الصبر يرتبط ارتباطاً وثيقاً بقوة الإرادة والعزيمة الصادقة، فالصابر قوي الإرادة، صادق العزيمة، عالي الهمة وبذلك يتمكن من تحقيق النجاح.

٣. عرفت الباحثة قيمة التسامح بأنها التغلب على نزعة النفس من الإصرار على الخطأ والمكابرة وهى طاقة نفسية لا تتوافر عند الكثيرين وينتج عنها المودة والتفاعل الايجابي بين الأفراد مما يدفع المخطئين إلى الاعتراف بالخطأ ثم الاعتذار.

٤. عرفت الباحثة قيمة علو الهمة بأنها الارتفاع والسمو أما معناها في اللغة: الإرادة والعزيمة الصادقة، كما بينت أن أصحاب الهمم هم صناع الحياة وقادة المستقبل والهمة العالية تبدأ بالأحلام لأهداف كبيرة ويعمل الفرد على تخطيطها وتنفيذها وبذل قصارى جهده بمثابرة عالية لتحقيقها.

٥. شرحت الباحثة لأفراد المجموعة التجريبية كيفية رفع الهمة عن طريق الآتي:
   أ- الايمان بالله عزو جل والاستعانة به والتوجه إليه بالدعاء.
   ب- السعي للقمة بالاستفادة من تجارب الماضي بحيث نجعلها قوة دافعة لتحقيق الأهداف.
   ج- مصاحبة أهل الجد والنشاط والتفوق.
   د- دراسة سير أصحاب الهمم، لأن الأمم جميعها تحتاج إلى أصحاب الهمم العالية، ولقد فضَّل الله عز وجل أصحاب الهمم العالية والطموح والمثابرة على غيرهم.

٦. قدمت الباحثة العرض السيكودرامي عن طريق حوار متصاعد تلقائي بين شخصية الراوي الحكيم ومجموعة من التلاميذ، يعرضون عليه بعض مشكلاتهم، ويتبادل معهم الحوار ويساعدهم في حلها من خلال القصص القرآنية والمأثورة في جو يسوده الدفء والتفاعل البناء.

العرض السيكودرامي

طالب العلم (إعداد الباحثة)

يدور حول شخص اسمه الشيخ الراوي وهو عالم أزهري، في الثمانين من عمره من بلاد النوبة القديمة، اشتهر الشيخ بحسن خلقه وأدبه الجم وحب أهل جزيرة "غرب سهيل" له، وذات يوم استيقظ عبداالله (التلميذ بمدرسة الجمهورية الإعدادية) على صوت أمه ودار الحوار التالي:

الأم: قم يا عبداالله جدك اتصل من الجزيرة وطلبك في موضوع.

عبداالله : لكن يا أمي بكره فيه مدرسة عندي.

الأم: يا بني جدك أكد عليّ وضروري تروح، وتبقى تجيء أسوان بالليل.

عبداالله: حاضر يا أمي الحبيبة.

الأم: بارك الله فيك.

(عبداالله يذهب إلى مَرسى الجزيرة في الصباح، وفجأة رأى شيخاً عجوزاً تحت شجرة وارفة الظلال، توجد قبله صخور ضخمة، التف حوله جمع من الشباب المعجبين به حيث يقوم الراوي بسرد قصص تاريخيه لا نعرف عنها الكثير وبشكل جذاب وملفت للانتباه من التراث الإسلامي، فذهب إليه الصبي)، ودار الحوار التالي:

عبداالله: السلام عليكم، ممكن أجلس معكم؟

الشيخ: وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته، تفضل يا بني. هل لديك أصدقاء؟

عبداالله: نعم معي أصدقاء، بعد إذنك اتصل عليهم ليحضروا للاستفادة من علمكم الغزير؟

الشيخ: موافق، هيا اتصل عليهم.

(عبداالله يستأذن من الشيخ في الاتصال بأصدقائه وخصوصاً أنهم يتجمعون يوم الجمعة في نادي التحرير صباحا، ويؤكد عليهم الحضور).

تجمع الأصدقاء حول الشيخ الراوي، للاستزادة من علمه وخبرات تجاربه الكثيرة.

التلاميذ: السلام عليكم، شيخنا الجليل.

الشيخ: وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته يا أولادي الأعزاء.

محمود: يمكن يا شيخنا أن تقدم لنا قصة تعلمنا الصبر، وتَحَمُّل المشاق في سبيل الوصول إلى العلم حيث أن هذه الصفات تنقصنا وعدم وجودها يسبب لنا العديد من المشاكل في المدرسة.

الشيخ: أحسنت يا بني النجيب، وبكل سرور، سأروي لكم قصة سيدنا موسى عليه السلام مع العبد الصالح، هل سمعتم عنها؟

الأصدقاء: لا، يا شيخنا.

الشيخ: سأسرد عليكم قصة تربوية تقدم كثير من المعاني الجميلة والراقية المفيدة لطلاب العلم.

الأصدقاء: شوقتنا، هي ، فكلنا منصتين (يبدو عليهم التشوق).

الشيخ: سأروي بشرط، كل فرد منكم بعد الانتهاء من القصة يحكي لي موقف واقعي مشابه لأحداث القصة مثل التسرع وعدم الصبر ويذكره لنا.

الأصدقاء: موافقون جميعاً، تفضل شيخنا.

الشيخ: بعد الصلاة والسلام على سيدنا محمد سأروي لكم قصة طالب العلم في رحلة علمية، قصد سيدنا موسى عليه السلام وفتاه بمجمع البحرين ووقفا عند الصخرة يلتمسان الراحة ثم يستأنفان الرحلة الشاقة ويطلب موسى عليه السلام من فتاه أن يناوله الطعام والفتى يفاجأ بأنه قد نسى الزاد عند الصخرة وفي طريق العودة يجدان العبد الصالح ويعرض موسي عليه أن يقبل رفقته في رحلة العلم وينبهه المعلم الى أن الدرس صعب وأن استيعابه يحتاج الى صبر وطاعة ومعاناة، ورغم ذلك يقبل موسى عليه السلام بدافع الرغبة الملحة لطلب العلم ثم تبدأ نقطة الانطلاق وركوب السفينة حتى يتم خرقها من قبل المعلم ويسأل موسى عليه السلام متعجبا" قَالَ أَخَرَقْتَهَا لِتُغْرِقَ أَهْلَهَا "لَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا إِمْرًا" (سورة الكهف: ٧٠). تنبيه فاعتذار فقبول وتستمر الرحلة ويتم خلالها قتل غلام لم يقترف ذنباً وينفذ صبر موسى عليه السلام فيعود للسؤال "قَالَ أَقَتَلْتَ نَفْسًا زَكِيَّةً بِغَيْرِ نَفْسٍ لَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا نُكْرًا" (سورة الكهف:٧٣) ثم يتكرر لفت النظر ويقطع موسي عليه السلام على نفسه وعداً إن هو عاد فلا حق له في المصاحبة وتستأنف الرحلة ويدخلان إحدى القرى والرحلة شاقة ولا زاد فيلتمسان من أهلها طعاماً ولكن الأهل يرفضون وهنا يبرز دور المعلم فيقابل هذا الرفض بإقامة الجدار الذي يريد أن ينقض ويعود موسى عليه السلام وصبره نافذ "قَالَ لَوْ شِئْتَ لاتَّخَذْتَ عَلَيْهِ أَجْراً" (سورة الكهف:٧٦).

(يستمع الأصدقاء بإتمام للشيخ الراوي ومنصتين تماماً).

ويقف المعلم معلناً نهاية الصحبة، ولكنه لم يأذن للمتعلم أن ينصرف قبل أن يفقه المعلومة التي كان يود بحرقة استعجال فهمها واكتشاف حقيقتها:" **أَمَّا السَّفِينَةُ فَكَانَتْ لِمَسَاكِينَ يَعْمَلُونَ فِي الْبَحْرِ فَأَرَدْتُ أَنْ أَعِيبَهَا وَكَانَ وَرَاءَهُمْ مَلِكٌ يَأْخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصْباً، وَأَمَّا الْغُلامُ**

فَكَانَ أَبَوَاهُ مُؤْمِنَيْنِ فَخَشِينَا أَنْ يُرْهِقَهُمَا طُغْيَاناً وَكُفْراً، فَأَرَدْنَا أَنْ يُبْدِلَهُمَا رَبُّهُمَا خَيْراً مِنْهُ زَكَاةً وَأَقْرَبَ رُحْماً، وَأَمَّا الْجِدَارُ فَكَانَ لِغُلامَيْنِ يَتِيمَيْنِ فِي الْمَدِينَةِ وَكَانَ تَحْتَهُ كَنزٌ لَهُمَا وَكَانَ أَبُوهُمَا صَالِحاً فَأَرَادَ رَبُّكَ أَنْ يَبْلُغَا أَشُدَّهُمَا وَيَسْتَخْرِجَا كَنزَهُمَا رَحْمَةً مِنْ رَبِّكَ وَمَا فَعَلْتُهُ عَنْ أَمْرِي ذَلِكَ تَأْوِيلُ مَا لَمْ تَسْتَطِعْ عَلَيْهِ صَبْراً" (سورة الكهف:٧٨-٨١).

مضى موسى عليه السلام في طريق العلم رغم الصعوبات والمشقة فحقق هدفه وبلغ غايته. (القران أصل التربية وعلم النفس، أحمد جهان الفورتية: ٤٤-٤٦).

الشيخ: سأذكر لكم القيم الكامنة وراء الأحداث وهى الصفات التي يجب توافرها في طالب العلم: الطاعة والصبر والارادة القوية والعزيمة الصادقة والتواضع. فهل تستطيعون أن تذكروا لي موقفاً مشابه حدث معكم؟ وما هي أوجه الاستفادة من القصة؟

مصطفى: لقد تعلمت من هذه القصة المثابرة وقوة تحمل الصعوبات في سبيل الوصول للهدف.

محمود: واستفدت منها أن تكون لي إرادة قوية وأعزم على التغيير عن طريق الاهتمام بالعلم.

عبدالله: لقد تحمل سيدنا موسى عليه السلام المشاق والصعوبات من أجل المعرفة، فأحرى بنا أن نهتم بدروسنا وأن نعود أنفسنا على الصبر في المواقف الصعبة التي نمر بها ونخرج منها أقوى.

عبدالرحمن: لقد حدث لي موقف مشابه مع أبي وكنا في رحلة لمعبد فيلة وكنت كثير الأسئلة، وأعطاني أبي درساً في حسن الإصغاء أثناء الحديث، حيث كنت كثير الكلام ومن تلك اللحظة وأنا مستمع جيد.

إسراء: لقد كنت أقرأ سورة الكهف باستمرار يوم الجمعة، والآن فهمت وتعلمت الكثير منها.

شيماء: بارك الله عزو جل فيكم شيخنا الحكيم، حقاً إن هذه الصفات تنقصنا جميعاً، ولكن بعد راوية القصة، أكاد أشعر بعزيمة صادقة وإرادة قوية في التغيير للأفضل.

حياة: سمعت كثيراً شيخنا الحكيم عن علو الهمة وهى تنقصني، ممكن تقص لنا مثالاً لذلك؟

الشيخ : نعم. سوف أروي مثالاً لأصحاب الهمم العالية.

مصطفى: من هو يا شيخنا؟

الشيخ: تمهل يا بني، إنه بن عباس رضى الله عنه حبر الأمة كما في صحيح الترمذي بسند صحيح يسمع من النبي صلى الله عليه وسلم وصيته المشهورة وهو غلام صغير فقال له النبي صلى الله عليه وسلم: "عَنْ أَبِي الْعَبِاسِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَبَّاسٍ قَالَ : كُنْتُ خَلْفَ رَسُولِ اللَّهِ يَوْمًا ، فَقَالَ : " يَا غُلَامُ ، إِنِّي أُعَلِّمُكَ كَلِمَاتٍ : احْفَظْ اللَّهَ يَحْفَظْكَ ، احْفَظْ اللَّهَ

تَجِدْهُ تُجَاهَكَ ، إِذَا سَأَلْتَ فَاسْأَلْ اللَّهَ ، وَإِذَا اسْتَعَنْتَ فَاسْتَعِنْ بِاللَّهِ ، وَاعْلَمْ أَنَّ الْأُمَّةَ لَوْ اجْتَمَعَتْ عَلَى أَنْ يَنْفَعُوكَ بِشَيْءٍ ، لَمْ يَنْفَعُوكَ إِلَّا بِشَيْءٍ قَدْ كَتَبَهُ اللَّهُ لَكَ ، وَلَوْ اجْتَمَعُوا عَلَى أَنْ يَضُرُّوكَ بِشَيْءٍ ، لَمْ يَضُرُّوكَ إِلَّا بِشَيْءٍ قَدْ كَتَبَهُ اللَّهُ عَلَيْكَ ، رُفِعَتْ الْأَقْلَامُ وَجَفَّتْ الصُّحُفُ" رواه الترمذي وَقَالَ : حَدِيثٌ حَسَنٌ صَحِيحٌ"

فأخذت هذه الكلمات من بن عباس رضي الله عنه كل مأخذ الجد والدليل على ذلك:

أ- شعوره بأنه ذو قيمة ولذلك خاطبه النبي الكريم بهذا الأسلوب الرفيع.

ب- أنه صاحب عقل راجح فحينما سمع هذا الكلام العجيب أخذه بمأخذ الجد.

وصدق المتنبي

وإذا كانَتِ النّفُوسُ كِبارا تَعِبَتْ في مُرادِها الأجْسام

مروة: ما الصفات التي يجب توافرها في صاحب الهمة العالية؟

الشيخ: أن تكون نيته لله عزو جل، وإرادته قوية وعزيمته صادقة، ويحافظ على وقته ولقد كتب ابن القيم كتابه زاد المعاد وهو في طريق السفر إلى مكة.

نورهان : شكراً شيخنا ، سوف نطبق هذه المبادئ ونتحلى بصفات طالب العلم.

الشيخ: بارك الله فيكم يا أبنائي، أليست هذه المبادئ والقيم التي ذُكرت في آيات القرآن الكريم وفي أحاديث المصطفى صلى الله عليه وسلم، هي أفضل مبادئ ينشأ ويترعرع عليها التلاميذ. أعدوا أنفسكم فإننا ننتظر منكم الكثير لأمتنا.

٧. ناقشت الباحثة التلاميذ في أوجه الاستفادة من العرض السيكودرامي، وتبادلت الآراء معهم في جو يسوده التقبل والمحبة.

الواجب المنزلي: كتابة القيم والمبادئ المستخلصة من قصة طالب العلم بالتفصيل.

الجلسة الثالثة والعشرون

عنوان الجلسة: تفكيري إيجابي.

أهداف الجلسة: مساعدة التلاميذ على اكتشاف قدراتهم واستثمارها من خلال التفكير الايجابي.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة (٣٠ دقيقة للنشاط + ١٥ دقيقة استراحة وضيافة + ٤٥ دقيقة للعرض).

مكان الجلسة: قصر ثقافة أسوان.

الفنيات: لعب الدور– عكس الدور – التغذية الراجعة.

الاجراءات:

١. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وقدمت تغذية راجعة له.

٢. قدمت الباحثة بعض الأنشطة لأفراد المجموعة التجريبية.

نشاط (١): تمرين التفكير الإيجابي.

طلبت الباحثة من التلاميذ إتباع الخطوات التالية:

أ- اجلس بوضع مريح.

ب- فكر فيما تريد بعبارات مثبتة مثل: أنا ناجح – أنا مبدع.

ج- اجعل عقلك مليء بالأفكار المرتبطة بالأمور التي تريدها فقط.

د- ركز على ما تريد فقط في حياتك من هدف ونجاح، ثق في ذلك.

هـ- قل لنفسك كل ما تريد أن يكون بها: أنا ثقتي بالله كبيرة، أنا قوي، أنا سأحقق أهدافي.

و- قرر أنك في هذا التمرين لن تشاهد إلا الأمور الإيجابية المرتبطة بنفسك.

ز- غير كل الأفكار السلبية إلى أحلام إيجابية تطور حياتك.

نشاط (٢): تخمين النتائج.

وفيه تفترض الباحثة حدوث سيول شديدة بمدينة أسوان (مثلما تحدث في منطقتي أبو الريش وأبو سمبل في فصل الشتاء)، تطلب الباحثة من أفراد المجموعة التجريبية ذكر أكبر عدد من النتائج التي تترتب على هذا الحدث كما يتخيلوها.

٣. عرفت الباحثة التفكير الإيجابي بأنه الوعى بأهمية استخدام العقل بكل طاقاته وإمكانياته بطريقة جيدة تضفي إيجابية على ذاته الشخصية والأسرية والاجتماعية دون وضع أي إعاقات سلبية من أفكار أو شعور.

٤. ذكرت الباحثة أهمية عملية التفكير الإيجابي في مساعدة التلاميذ على اكتشاف قدراتهم واستثمارها. ومراحل التفكير الإيجابي هي: (الإيمان والثقة بالله – الإيمان بالإمكانيات والثقة بالنفس– تنفيذ العمل – النتائج).

٥. أوضحت الباحثة بأن التفكير الإيجابي الذي يسبق أي سلوك له دور كبير في تغيير هذا السلوك، حيث تتكون الشخصية منذ الصغر ويتصف السلوك بالإيجابية أو السلبية نتيجة التربية. كما تنقسم الشخصيات إلى الإيجابي والسلبي ويتم تغييرهما من خلال استخدام التفكير الإيجابي.

٦. بينت الباحثة بأنه يمكن تغيير العادات السيئة للتلميذ واستبدالها بعادات أخرى جيدة. وبالتالي تتمكن هذه العادات الجديدة بفعل تكرار الفكرة أو تأكيدها باستخدام التعزيز الإيجابي وتتحول العادة السلبية إلى إيجابية عن طريق نهج طريقة الترغيب والتشجيع الذي يتصف بالطابع الإيجابي.

٧. عرضت الباحثة على التلاميذ القصة التالية ويتم توزيع الأدوار بحرية تامة.

العرض السيكودرامي (كن إيجابياً)

مصطفى: أنا كرهت نفسي خلاص، فأبي لا يحبني، ويعاملني بحزم وقسوة.

عمرو: وأنا أيضاً لا أحب أبي بالرغم من أنه مدرس عربي في مدرستي.

الأخصائية: هل تحبون أنفسكم؟

التلاميذ: بالطبع لا.

الاخصائية: بسبب هذه المعاملة فإنكم تفكرون بطريقة سلبية، ولكن المعاملة الحسنة مع الأبناء بتقديم الحب والعطف والرعاية النفسية لتعزيز تصرفاتهم بشكل إيجابي، فينتج عنه حب الأبناء لأنفسهم والعكس صحيح.

عبده: طيب، لماذا نحصل على درجات منخفضة لا تتناسب مع قدراتنا العقلية؟

الأخصائية: لأن النجاح المدعوم من قبل الأسرة والمحيطين يستمر، حيث أن المحبة فكرة إيجابية تنعكس على العقل الواعي، فتزداد الثقة بالنفس. ويجب أن يكون تعامل الوالدين للتلميذ بإيجابية لما له عظيم الأثر في ثقته بنفسه حيث أن السلوك الذي يعزز بطريقة إيجابية يميل إلى أن يعيد نفسه.

(دخل مدرس اللغة العربية إلى حجرة التربية النفسية غاضباً ، ويبحث عن عمرو).

الأب (المدرس)**:** بتعمل إيه هنا يا فاشل، دا أنت مهمل وكسول، ما فيش منك فايدة، أنت عالة على المجتمع.

عمرو: أنا هنا يا أبو الفشل الفاشل، وحفظت السمفونية اللي بتسمم بدني بيها كل شوية.

الأخصائية: كفاية بقى، ليه يا مستر أحمد تتعامل بالطريقة السلبية دي. إنه سيعتقد أنه بهذه الصفات وسيكون كذلك. إن فاقد الشيء لا يعطيه، لذلك كان من الواجب أن تُفكرا تفكيراً إيجابياً لكي يكون سلوكك إيجابي ومن ثم تكون قدوة لأبنائك. وكما قال الشاعر:

مَشَى الطاووسُ يوماً باعْوجاجٍ فقلدَ شكلَ مشيتهِ بنوهُ

فقالَ علامَ تختالونَ؟ قالوا: بدأْتَ به ونحنُ مقلّدوهُ

فخالِفْ سيركَ المعوجَّ واعدلْ فإنا إن عدلْتَ معدلوه

أمَا تدري أبانا كلُّ فرعٍ يجاري بالخُطى من أدبوه؟
وينشَأُ ناشئُ الفتيانِ منا على ما كان عوَّدَه أبوه

الباحثة: عليك بزرع الثقة بنفسه وبذل الوقت والجهد في ذلك. وهناك أمثلة كثيرة حدثت لمبدعين أساسها الثقة بالنفس والتي غرسها الآباء في نفوس أبنائهم لكي يواصلوا نجاحهم، فعليك بالتركيز على الجانب الإيجابي في أي موقف يخص عمرو.

الأب: كم أنا سعيد، لأني تذكرت قول سيدي النبي عليه الصلاة والسلام:

"**عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَرَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا أَنَّهُ سَمِعَ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فيما رواه كان يَقُولُ كُلُّكُمْ رَاعٍ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ فَالْإِمَامُ رَاعٍ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ وَالرَّجُلُ فِي أَهْلِهِ رَاعٍ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ وَالْمَرْأَةُ فِي بَيْتِ زَوْجِهَا رَاعِيَةٌ وَهِيَ مَسْئُولَةٌ عَنْ رَعِيَّتِهَا وَالْخَادِمُ فِي مَالِ سَيِّدِهِ رَاعٍ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ**" (صحيح البخاري، ٨٥٣).

فمهمتي الرئيسية هى رعاية أبنائي ليس في المأكل والملبس فقط، ولكن في الرعاية النفسية بتنمية الثقة في نفسه وتشجيعه باستمرار، وأتوقع منه أن يكون الأفضل دائماً.

الأخصائية: أحسنت يا أستاذ أحمد فلننتظر بما سوف تصنع من عمرو إن شاء الله.

٨. ناقشت الباحثة التلاميذ في العرض وتبادل الرأي في أوجه الاستفادة .

الواجب المنزلي: تدرب بالقيام بتمرين التفكير الإيجابي عدة مرات في المنزل.

الجلسة الرابعة والعشرون

عنوان الجلسة: خيالي.

هدف الجلسة: تنمية الخيال لدى التلاميذ عن طريق مدهم بالمعارف والخبرات مما يساعد في إطلاق الطاقات الإبداعية.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة (٣٠ دقيقة للنشاط + ١٥ دقيقة استراحة وضيافة + ٤٥ دقيقة للعرض).

مكان الجلسة: قصر ثقافة أسوان

الفنيات: لعب الدور – الديلوج – المناقشة – التغذية الراجعة – التخيل.

الاجراءات:

١. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وقدمت تغذية راجعة له.
٢. قدمت الباحثة بعض الأنشطة لتهيئة أفراد المجموعة التجريبية للسيكودراما.

نشاط تخيل حلمك (إعداد الباحثة)

الهدف منه: تطبيق التخيل على خططك المستقبلية.

طلبت الباحثة من التلاميذ تخيل بأنهم في فصل دراسي مع معلم اللغة العربية بمدرسة الجمهورية الاعدادية، حيث طلب المعلم منهم كتابة موضوع تعبيري عن خططهم المستقبلية ثم قراءتها على التلاميذ، ودار الحوار التالي:

عبدالله: أتخيل بأن أكون عالماً في علوم الفضاء، وأذهب إلى المريخ وأجرى تجارب على سطحه، للاستفادة منها على سطح الأرض.

المعلم: أمنيتك غير واقعية، أنت تبقى عالم، أبقى قابلني؟

عبدالله: ماهي درجتي في التعبير؟

المعلم: طبعاً منخفضة، فكيف تصبح عالم وأنت تخطئ في القراءة والكتابة ؟ خذ فرصة لتحصل على درجة مرتفعة.

عبدالله: احتفظ أنت بالدرجات المرتفعة، وسوف أحتفظ بأمنية حياتي.

٣. عرفت الباحثة لأفراد المجموعة التجريبية الخيال بأنه الإثارة الواعية للأفكار الإيجابية للفرد من أجل إحداث تغيير في الذات للأفضل، وأنواعه (بصري، حسي، سمعي، بصري حركي).

٤. ذكرت الباحثة أهمية الخيال بأنه أداة رئيسة وفعالة في تكوين صور ذاتية إيجابية للذات والتحرر من الأفكار الهدامة، ويساعد على استثمار قدراتك وإمكانياتك كما يحفزكم للبحث عن حلول لتحقيق الأهداف ومن ثم لتحقيق ذاتك.

٥. أوضحت الباحثة بأنه توجد ثلاث مراحل أساسية هي: الاسترخاء، وتنقية الذهن من الاضطرابات والمشوشات، وإثارة صور عقلية إيجابية، حيث يكون المخ في حالة من الوعي واليقظة على الأفكار الجديدة.

٦. نصحت الباحثة التلاميذ بالابتعاد عن التخيل السلبي مثل الفشل الدراسي والعقبات المحيطة به، فقط تخيل النجاح وأسبابه.

٧. طلبت الباحثة من أفراد المجموعة الإرشادية عمل تمرين تخيل باتباع الخطوات التالية:

أ- الجلوس في الكرسي في مكان هادئ، حاول أن تشعر نفسك بالارتياح قدر المستطاع.

ب- افرد ذراعيك وساقيك.

ج- اغمض عينيك ثم قم بالاسترخاء، تنفس بعمق وكرره ثماني مرات وأشعر نفسك بالاسترخاء.

د- فكر في موقف سعيد في حياتك ؛ لتهيئة جو نفسي مناسب .

هـ- تخيل ما تتمناه في شكل تجربة واقعية، موظفاً استخدام الحواس قدر المستطاع.

و- أضف انفعالات ومشاعر مناسبة، اشعر في جسمك بمشاعر الإنجاز والسعادة، مستخدما توكيد الذات، ثم تخيل الموقف كاملاً.

٨. ناقشت الباحثة التلاميذ في الأهمية التربوية للخيال وتتم عن طريق سرد القصص الخيالية المشتملة على مضامين أخلاقية إيجابية وتستثير اهتمامات التلاميذ ومشاعرهم ، كذلك القصص العلمية الخيالية للابتكارات، فهي تعتبر مجرد نواة لتجهيز عقول التلاميذ لذلك بتطوير فكرة قديمة أو لإيجاد فكرة جديدة.

٩. أوضحت الباحثة كيفية تنمية الخيال العلمي عن طريق:

أ- الاستعانة بالله مع العمل الدؤوب.

ب- تشجيعهم على التأمل والتدبر في الكون والمخلوقات (السموات – الجبال – المجرات).

ج- حث التلاميذ على حل المشكلات بأكثر من طريقة (البدائل).

د- تثمين أفكارهم، تنمية الثقة في نفوسهم.

هـ- غرس القيم مثل المثابرة وحثهم على الالتقاء بأصحاب الهمم العالية.

و- تنمية حب الاستطلاع والتساؤلات وتشجيع النقد الهادف.

١٠. تعرض الباحثة على التلاميذ تخيل القيام برحلة عبر التاريخ وتطلب منهم اختيار الشخصية بحريتهم المطلقة مع التوجيه من قبل الباحثة بهدف توظيف الألفاظ والجمل والتراكيب اللغوية في مواقف جديدة.

عملاق الأدب العربي

محمود تلميذ محب للأدب والشعر العربي بمدرسة الجمهورية الإعدادية ، ويحب قراءات الأديب عباس محمود العقاد، وكم تمنى مقابلته، وذات يوم ذهب محمود إلى قصر الثقافة وأخذ كتاب يتحدث عن العقاد، وتمنى مقابلته ثم أغمض عينيه وتخيل عباس العقاد يجلس أمام النيل وينظر إلى مقبرة الأغا خان في النيل قبيل الغروب، ذهب اليه محمود وجلس معه ودار الحوار التالي:

محمود: السلام عليكم، يا عملاق الأدب العربي.

عبدالله (العقاد): وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته، تفضل يا بني.

محمود: قرأت الكثير من كتبك، وأعجبت بأسلوبك الأدبي.

عبدالله (العقاد): حفظت القرآن الكريم ثم التحقت بالمدرسة الابتدائية وفيها ظهرت موهبتي الأدبية وكان مدرس الإنشاء يشجعني، وذات يوم زار المدرسة الشيخ محمد عبده، فأطلعه

مدرس الإنشاء على موضوع كتبته، فأعجب الشيخ به إعجابًا شديدًا وقال: ما أجدر هذا الصبي أن يكون كاتبًا بعد، فكانت هذه الجملة التي قالها الشيخ محمد عبده حافزًا قويًّا لي في ذلك الوقت المبكر، وجعلتني أسلك طريق الكتابة.

محمود: ماذا كنت تستمع في الصغر؟ وماهي قراتك عندما كبرت؟

عبدالله (العقاد) : كنت أستمع إلى القصص الخيالية من الكبار، فكانت هذه القصص سبباً في تفتح موهبتي الأدبية والشعرية وإثراء خيالي، فإن الخيال هو بداية الطريق المؤدي الى الحقيقة، فأنشد الأناشيد، ونمت موهبتي الأدبية فقرأت صحيفة "الأستاذ" لعبدالله النديم خطيب الثورة العرابية وأعجبت بها، وتأثرت بصاحبها تأثراً شديداً.

محمود: هل كنت من المدافعين عن الإسلام والوطن؟

عبدالله (العقاد)**:** نعم، لقد دافعت عن الوطن وعظماء الإسلام، محمد – صلى الله عليه وسلم – وأبي بكر الصديق، وعمر بن الخطاب وخالد بن الوليد، وعثمان بن عفان، كما كتبت "الفلسفة القرآنية والإسلام في القرن العشرين"، و"حقائق الإسلام وأباطيل خصومه".

محمود: إنك من مجددي الشعر في النهضة الأدبية الحديثة، وكونت مع الشاعران المازني وعبد الرحمن شكري مدرسة الديوان وأصدرت نحو عشرة دواوين من الشعر منها "وحي الأربعين"، وكنت صاحب نظرية في الشعر، فماهي معاييرها؟

عبدالله (العقاد) : هي مراعاة الصدق ، وتحقيق الوحدة العضوية ، والتعبير عن الذات ، والاهتمام بالعقل والفكر إلي جانب القلب والعاطفة.

محمود: أشكرك، لقد اكتسبت العديد من الصفات التي تنقصني كالتعبير عن ذاتي بصدق.

١١. طلبت الباحثة بإعادة التمثيل مع شخصيات أخرى مع توجيه الباحثة للتلميذ عند الضرورة.

١٢. ناقشت الباحثة التلاميذ في العرض السيكودرامي وأوجه الاستفادة بتبادل الآراء حول شخصية العقاد، وكيف تحمل الصعاب وحقق ذاته من خلال العمل المبدع.

الواجب المنزلي: القيام بتمرين التخيل والتدرب عليه في المنزل.

الجلسة الخامسة والعشرون

عنوان الجلسة: مسئوليتي الذاتية (قيمي– أهدافي).

هدف الجلسة: مساعدة التلميذ في التحرر من التوتر بطريقة إيجابية وتحقيق ذاته عن طريق المسئولية الذاتية.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة (٣٠ دقيقة للنشاط + ١٥ دقيقة استراحة وضيافة + ٤٥ دقيقة للعرض).

مكان الجلسة: نادي التحرير الرياضي.

الفنيات: لعب الدور – المراقب النفسي – المناقشة – التغذية الراجعة.

الاجراءات:

١. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وقدمت تغذية راجعة له.

٢. قدمت الباحثة بعض الأنشطة لتهيئة أفراد المجموعة التجريبية للسيكودراما.

نشاط (١) الملعب.

الهدف منه: مساعدة التلميذ ووضع أهدافه واتخاذ قرار بطريقة إيجابية.

طلبت الباحثة من التلاميذ تخيل أنهم في ملعب لنادي مشهور وأنهم لاعبين فيه، وستجرى مباراة نهائية بين فريقين مشهورين للحصول على كأس أفريقيا، تطلب الباحثة الاسترخاء وغمض أعينهم لمدة أربعة دقائق ثم تخيل بأنك لاعب أو حكم، وتقوم الباحثة بعرض الأسئلة التالية: أي دور ستختار؟ اللاعب أم الحكم؟ ولماذا؟ صف مشاعرك تجاه أهدافك؟

نشاط (٢) رسالة إلى نفسي.

الهدف منه: تنمية حس المسئولية الذاتية عند التلاميذ.

طلبت الباحثة من أفراد المجموعة التجريبية، أن يقوم كل تلميذ بكتابة رسالة شخصية إلى ذاته، تتضمن ما يرغب بالفعل في تحقيقه وقيمه ومبادئه وأهدافه الخاصة، على طريقة نصيحة صديق مع تحديد الخطوات التي يجب القيام بها، ثم قراءتها بصوت مرتفع على المجموعة الإرشادية.

٣. عرفت الباحثة المسئولية الذاتية للتلميذ بأنها تحمل المسئولية عن حياته وأفعاله وتقوم على المبادرة بتحقيق الأهداف عن طريق بناء خطة عمل مضبوطة بمجموعة من القيم والمبادئ الخاصة بالتلميذ.

٤. بينت الباحثة لأفراد المجموعة التجريبية مفهوم القيم الشخصية للتلميذ "بأنها المبادئ والمعايير الأخلاقية الشخصية إذا توافقت مع السلوك فإنها تعزز مسئوليته الذاتية وتحدد أهدافه وتوجه قراراته" ومن أمثلتها (الإيمان بالله– الأمانة – التسامح – الصبر).

٥. عرفت الباحثة الهدف بأنه غاية في المستقبل يرغب التلميذ في تحقيقها مثل النجاح وتحدد بفترات زمنية محددة.

٦. وضحت الباحثة أن التلاميذ الذين لديهم مفهوم سلبي عن ذواتهم يضعون أهدافا إما مرتفعة جداً أو منخفضة جداً وتكون المحصلة سلبية في كلا الأمرين. ثم ذكرت لماذا لا يضع

التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم أهدافاً؟ وتلقت الإجابات منهم ثم حددتها في الآتي: الخوف من الفشل – ضعف تقدير الذات – نقص الطموح – الافتقار للدافعية – قلة المسئولية الشخصية – عدم الإدراك بأهمية الهدف.

٧. بينت الباحثة خصائص الهدف الجيد بأن يكون محدد بفترة زمنية وقابل للتنفيذ ويتسم بالواقعية والموضوعية وملائم لقيم الفرد الشخصية.

٨. دربت الباحثة أفراد المجموعة الارشادية على وضع أهداف واقعية معقولة تتناسب مع قدراتهم وامكانياتهم، وطلبت منهم أمثلة لأهدافهم، وقامت بانتقاء الواقعي منها ثم دربتهم على كيفية بناء الأهداف عن طريق:

أ- اكتب أهدافك بنفسك في ورقة بشرط أن تغطي أبعاد مفهوم الذات (الشخصي – الاجتماعي – أسري – أخلاقي – جسمي).

ب- ضع أهدافك بناءً على مستوى أدائك السابق (أعلى من الهدف الذي تم انجازه).

ج- صف الأهداف بالمرحلية وقابليتها للتنفيذ (تجزئة الأهداف إلى أهداف صغيرة يسهل الوصول اليها وانجازها).

د- صنف الأهداف حسب المدة الزمنية (طويلة – متوسطة – قصيرة) الأمد.

هـ- رتبها حسب الأولويات.

و- ركز على الهدف الأعلى.

ز- صنفها حسب القيمة (عالية – متوسطة – منخفضة).

٩. وضحت الباحثة كيفية القيام بخطة عمل إجرائية عن طريق تحديد (الموعد الزمني لإنجاز العمل – الخطوات – الأنشطة – المعارف التي ترتبط بالعمل المطلوب إنجازه – المهارات المطلوبة للمعاونة في تحقيق الأهداف).

١٠. بينت الباحثة بأنه يجب اعداد قائمة بالصعوبات المحتملة وانتقاء الصعوبات الحقيقية ثم التفكير في طرق للتغلب عليها عن طريق:

أ- حفز نفسك بالتفكير الإيجابي باستمرار وتخيل أهدافك وهى متحققة مع مخالطة الأفراد ذوى الهمم العالية والبعد عن السلبيين والاحتفاظ بالمثابرة وعلو الهمة.

ب- نفذ خطتك للعمل، راجع تقدمك بين الحين والآخر.

ج- قم بتعديل الأهداف حسب ما يقضيه الواقع والضرورة (تغير الأمور).

١١. عرضت الباحثة القصة المتخيلة "كن مبادراً، وهى تدور عن تلميذ مهموم يعرض قضيته ويدخل معه في الحوار ثلاثة تلاميذ لهم مهام محددة وأربع بنات يمثلن أعماله وأفعاله مصنفة

إلى أربع صفحات من نوتة المراقب النفسي، ويدور حوار متصاعد بينهم في محاولة لتنمية حس المسئولية الذاتية لدى التلميذ (مهموم).

العرض السيكودرامي (كن مبادراً)

مهموم (محمود): أشعر بالضيق والحزن من حياتي، أتميز بصفات مثل الصدق والتسامح والعفو ولكن هذه الصفات تتسبب لي بوصفي بالضعف، حيث مشكلتي الأساسية صعوبات تعلم في اللغة العربية وتعامل المدرسين، وأبي يسبب لي الإحباط والحزن. حاولت التغيير مراراً ووضعت هدفي في النجاح والتفوق ولكن الطريق صعب للغاية. فبما تنصحني يا مراقب؟

مراقب (عبدالرحمن): اسمع يا مهموم كل فترة والثانية تقعد تحاسب نفسك على كل اللي أنت تعمله تشوف أنت ماشي في الطريق الصحيح اللي رسمته لنفسك؟ وستساعدك صفحاتي في زيادة وعيك بذاتك، تفضلن أيتها الصفحات الصادقات:

قوية جداً (ياسمين): إن لديك الكثير من الصفات الحسنة، مهذب، متسامح، متعاون.

القوية (فاطمة): احترام الآخرين – موهبة عالية في الرسم.

المتوسطة (إسراء): الأداء الدراسي – النشاط المدرسي.

الضعف (هبة): العادات السيئة والأفكار والمعتقدات السلبية اتجاه ذاتك – المسئولية الذاتية.

مقوم (عمرو): من الأفضل أن تغير ذاتك وتطور حياتك.

مهموم (محمود): ساعدني يا مقوم فأنا أعاني من مشاكل عدة، كيف أتغلب عليها؟

مقوم (عمرو): حسناً، لقد أدركت ذاتك بمحاولتك للتغيير، كن مؤمناً وواثقاً بالله عزو جل، أنت مسئول عن نفسك.

مهموم (محمود): لست مسئولاً، بسبب تدخل أبي في كل شئوني.

مقوم (عمرو): عليك أن تبدأ بالمسئولية الذاتية وتشوف أنت زعلت مين الفترة اللي فاتت؟ وليه؟

مهموم (محمود): ماما، لأن درجاتي في الاختبار كانت منخفضة.

مقوم (عمرو): خاطب نفسك هكذا: أنا قادر على إدارة شئون حياتي، أنا أمتلك عقلاً مبدعاً. فعملك الجاد يتم عن طريق تحديد أهدافك وإعداد الخطط لتحقيقها واتخاذ الإجراءات والبدء في تنفيذها، والأهم المراجعة المستمرة لمدى التقدم.

مهموم (محمود): سأقوم بتحديد مسئولياتي الذاتية وأهدافي من الآن وأقوم بإعداد خطتي للنجاح والتفوق عن طريق العمل المبدع والمستمر وأتحمل لأفعالي.

معزز (علي): أحسنت أنت جدير بالحياة، وأتوقع تفوقك وحصولك على مركز متميز هذا العام، أنت الذي تصنع مستقبلك.

مهموم (محمود): أقدم لكم الشكر جميعاً، والذي أمامكم ليس مهموم بل هو مسئول عن نفسه.

الواجب المنزلي: تحديد القيم التي تعزز مسئوليتك الذاتية من وجهة نظرك، مع كتابة أربعة أفراد ينالون إعجابك بقيمهم وشخصياتهم مع كتابة نموذج مبسط لخطة عمل.

الجلسة السادسة والعشرون

عنوان الجلسة: سعادتي

هدف الجلسة: مساعدة التلميذ على ربط النجاح بالسعادة لتنمية سلوكيات النجاح.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة (٣٠ دقيقة للنشاط + ١٥ دقيقة استراحة وضيافة + ٤٥ دقيقة للعرض).

مكان الجلسة: نادي التحرير الرياضي.

الفنيات: لعب الدور – المرآة – الواجب المنزلي.

الاجراءات:

١. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وقدمت تغذية راجعة له.

٢. قدمت الباحثة بعض الأنشطة لأفراد المجموعة التجريبية.

نشاط (١): النظارة السوداء (إعداد الباحثة)

الهدف منه: النظر بمنظار التفاؤل للأمور.

الأدوات: نظارة – ورقة قص ولزق سوداء – مقص صغير.

طلبت الباحثة من التلاميذ تغطية النظارة بالورقة السوداء، ثم طلبت من أحد التلاميذ ارتداء النظارة السوداء، وسألته: ما هو اللون الذي تشاهده حولك؟ بم تشعر؟ ثم طلبت خلعها والنظر بدونها وسألته: هل تجد اختلاف في اللون عن المرة السابقة، صف شعورك؟

٣. أوضحت الباحثة لأفراد المجموعة أنهم من يصنعون السواد ولكن فكر في أن تخلع النظارة السوداء سترى نعم الله عليك كثيرة، والألوان متنوعة ومبهجة، واللون الأسود ليس إلا واحداً من سبعة ألوان.

نشاط (٢): كن سعيداً (إعداد الباحثة)

الهدف منه: بث روح السعادة في نفوس أفراد المجموعة التجريبية.

دربت الباحثة أفراد المجموعة الإرشادية على عمل الخطوات التالية:

أ- اجعل لنفسك أهدافاً واقعية وممكنة التحقيق وفي حدود مسئوليتك.

ب- قسم المهام الكبيرة إلى مجموعة من المهام الصغيرة، وابذل أقصى مجهود عندك.

ج- توقع في حدود إمكانياتك (كي يعطيك إحساس بالجدارة).

د- تواصل مع الأفراد الإيجابيين من (الأسرة – الأصدقاء- المعلمون).

هـ- ابتعد عن التفكير السلبي وصاحب المتفائلين.

وطلبت منهم ضرب أمثلة حية من البيئة المدرسية، ثم تعزز الإيجابي منها.

٤. أوضحت الباحثة معنى السعادة بأنها الشعور بالرضا عن جوانب العمل والقدرات والصحة وتحقيق الذات. ومصدرها يكون في العلاقات الاجتماعية (الأسرة، الأصدقاء).

٥. ذكّرت الباحثة بضرورة ربط النجاح بالسعادة عندهم، كما أن التعاسة تجعلهم أكثر إحساساً بالملل واللامبالاة ومن علاماتها: الغياب والتأخير، الشكوى، التبلد، الطموح الزائد.

٦. بينت الباحثة بأن الاستمتاع بوقت الفراغ من أهم مصادر الشعور بالسعادة، كما أنه يمارس بدافع داخلي من خلال تنمية المهارات المختلفة والشعور بالهوية الذاتية مثل: الاسترخاء واللعب في الأندية، وعمل أشياء مفيدة للآخرين.

٧. أوضحت الباحثة بأنه كلما انخفض التفاوت بين الطموح والإنجاز للتلميذ، زادت سعادته. كما أن الحالات الانفعالية الإيجابية للتلميذ وتذكره للمواقف السعيدة تؤدى إلى أفكار ايجابية؛ حيث أن الصحة النفسية من المكونات الهامة للشعور بالسعاد .

٨. وجهت الباحثة السؤال التالي: هل يمكنك زيادة سعادتك؟ وتلقت الإجابات من التلاميذ وعززتها، ثم ذكرت بأنه يمكنهم أن يزيدوا من سعادتهم عن طريق الآتي:

أ- الشعور بوجود الله في حياتهم.

ب- التفكير في المواقف الماضية السارة.

ج- مرافقة السعداء من المحيطين بهم.

د- القيام بأنشطة متنوعة مثل:

- التفاعل الاجتماعي (عمل الخير، تقديم هدية، زيارة للأقارب، الابتسام للآخرين).
- الكفاءة الذاتية (انجاز مشروع معين عن طريق قراءة القصص، التنظيم والتخطيط لشيء معين، القيادة بمهارة).

هـ- تحسين الاستبصار والفهم للتلاميذ ويقوم على الآتي:

- دروس تهدف إلى إعطاء استبصار بأسباب السعادة.
- تخفيض الطموحات.

- تنمية التفكير الايجابي المتفائل.
- زيادة التوجه للحاضر.
- تصحيح المعتقدات الخاطئة.

٩. قدمت الباحثة العرض السيكودرامي، ويدور حول محور السيكودرامي (سعادتي)، ثم وزعت الأدوار على التلاميذ بحرية مطلقة مع ترك لهم حرية ارتجال النص.

العرض السيكودرامي (العطاء سر السعادة)

الشخصيات: الأب، ابنيه، الصياد.

تدور القصة حول التوأم عبدالرحمن وعبدالله وأبوهم وهم ذاهبون لزيارة أهلهم في "جزيرة غرب سهيل" عندما ركبوا المركب واتجهوا إلى الجزيرة شاهدوا من بعيد صياداً عجوزاً يصطاد بسنارة يدوية في الشاطئ الآخر. وفجأة مشى الصياد وترك السلة، وعندما نزل الجميع على الشاطئ، دار الحوار التالي:

عبدالرحمن: يلا نضحك شوية مع الصياد العجوز، ونأخذ السلة وبها السمك ونختبأ وراء الأحجار الضخمة، وعندما يأتي لا يجدها، ونرى حسرته عليها. إيه رأيك يا عبدالله؟

عبدالله: حرام عليك يا أخي ده السلة ما فيهاش سمك إلا سمكتين صغيرتين، والراجل شكله غلبان.

الأب: أحسنت يا عبدالله، يجب أن لا نسلي أنفسنا على حساب الصياد الفقير. يمكن أن تجلب السرور لنفسك بعمل شيء مفيد. (يظهر الندم على وجه عبد الرحمن).

عبدالله: عندي فكرة هايلة يا أبي، نقوم بوضع نقود في كيس ونضعها بجوار السمك، ونختفي خلف الأحجار ونرى ماذا يفعل المسكين؟

عبدالرحمن: موافق، وسوف أضعها أنا في السلة ونختبأ جميعاً خلف الصخرة الكبيرة.

عبدالله: أعطني يا أبي نقوداً، وأنت يا عبد الرحمن، وسأضع كل ما معي في هذا المنديل، هيا. (عبد الرحمن يضع النقود بداخل المنديل المربوط في السلة ويذهب بسرعة خلف الصخرة).

عبدالله: رجع الصياد ليأخذ سلته، ثيابه قديمة، وعمره كبير، يا له من مسكين.

عبد الرحمن: إني متشوق ماذا سيفعل.

الأب: تمهل يا فتى، وننتظر ماذا يحدث.

(الصياد العجوز يأتي حزيناً ويمسك بسلته وفجأة نظر في سلة السمك فوجد منديلاً مربوطاً، ففتحه وتفاجأ بأن فيه نقود كثيرة. نظر حوله ولم يجد أحداً وخر ساجدا لله).

الصياد: الشكر والحمد ليك يا رب، علمت بحالي، فأنقذتني أنا وعيالي (يبكي بحرقة).

عبدالله: الآن تبدو سعيداً يا عبد الرحمن.

عبدالرحمن: سامحني يا رب، لقد تعلمت درسا قوياً بأن "العطاء سر السعادة" (يبكي نادماً).

الأب: اعلموا يا أبنائي أن السعادة الحقيقية في فعل الخير.

١٠. بعد الانتهاء من تكرار العرض التمثيلي طلبت الباحثة ذكر مواقف واقعية حدثت معهم مشابهة للقصة وطلبت تمثيلها، ثم ناقشتهم في أوجه الاستفادة من القصة، وما هي مشاعرهم تجاه ما حدث للصياد. وسجلت انطباعاتهم وتبادلت الآراء وذكرهتم بأن هناك آيات قرآنية عديدة فيها دعوة للتفاؤل مثل: "**وعسى أَن تَكْرَهُوا شَيْئًا وَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ ۖ وعسى أَن تُحِبُّوا شَيْئًا وَهُوَ شَرٌّ لَّكُمْ ۗ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ** (البقرة، ٢١٦)، "**الَّذِينَ آمَنُواْ وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ اللَّهِ أَلاَ بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ**". **(الرعد، ٢٨)**، "**فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا (٥) إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا**" (الشرح، ٥-٦)، "**سَيَجْعَلُ اللَّهُ بَعْدَ عُسْرٍ يُسْرا**" (الطلاق، ٧).

الواجب المنزلي: كتابة رأيك بعد تجنب الأفكار السلبية التي تدمر ذاتك، هل أنت سعيد بعد هذه الخطوة ؟ ولماذا؟

الجلسة السابعة والعشرون

عنوان الجلسة: تحفيزي لذاتي (نقدي ذاتي– إدارة وقتي).

هدف الجلسة: مساعدة التلميذ على التخلص من مشاعر الذنب والأخذ بأسباب النجاح وبث روح الحماسة والتحفيز لتفجير طاقاته للوصول لتحقيق أهدافه عن طريق التخطيط الجيد.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة (٣٠ دقيقة للنشاط + ١٥ دقيقة استراحة وضيافة + ٤٥ دقيقة للعرض).

مكان الجلسة: نادي التحرير الرياضي.

الفنيات: لعب الدور – عمل الحلم – المناقشة – التغذية الراجعة.

الاجراءات:

١. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وقدمت تغذية راجعة له.

٢. قدمت الباحثة بعض الأنشطة لتهيئة أفراد المجموعة التجريبية للسيكودراما.

نشاط: من أنا؟ (إعداد الباحثة)

الهدف منه: مساعدة التلميذ للاستفادة من إدارة وقته بنجاح.

طلبت الباحثة من أحد التلاميذ قراءة بطاقة من أنا؟ بتعبير حركي والبطاقة مكتوب فيها: نعم سأرحل، من منكم أحسن إليّ يا ترى؟ من منكم ضيعني؟ ولم تحسبوا لي أي حساب بل تعاملتم معي كأني عديم القيمة والفائدة، سأرحل ولن أعود أبداً وستندمون على فراقي وتعاملكم السيء معي لقد ضيعتم فرصة كبيرة وأنا متواجد بينكم. ستندمون إلى الأبد هل عرفتم من أنا؟

٣. وضحت الباحثة للتلاميذ قيمة الوقت، ونبينا محمد صلى الله عليه وسلم حذرنا من ضياع الوقت، عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا، قَالَ : **قَالَ رَسُولُ اللَّهِ، صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، لِرَجُلٍ وَهُوَ يَعِظُهُ** " : **اغْتَنِمْ خَمْسًا قَبْلَ خَمْسٍ : شَبَابَكَ قَبْلَ هَرَمِكَ ، وَصِحَّتَكَ قَبْلَ سَقَمِكَ ، وَغِنَاكَ قَبْلَ فَقْرِكَ ، وَفَرَاغَكَ قَبْلَ شُغُلِكَ ، وَحَيَاتَكَ قَبْلَ مَوْتِكَ**" (٧٩١٤،المستدرك على الصحيحين).

٤. عرفت الباحثة نقد الذات لأفراد المجموعة التجريبية بأنه شعور إيجابي يتطلب معرفة جوانب الضعف والقوة بصورة موضوعية (تأنيب الضمير).

٥. أكدت الباحثة بأن النقد البناء ضرورة لمعرفة معلومات عن ذاتك مما يساعد في تقييم نواحي الضعف والعمل على تقويتها مثل (ضعف الدافعية وسوء استثمار القدرات).

٦. طلبت الباحثة من التلاميذ أن يعبروا عما بداخلهم من شعور بالذنب وتأنيب الضمير وإحساس بالقلق والتوتر وتحميل النفس ما حدث.

٧. عرفت الباحثة إدارة الوقت لأفراد المجموعة التجريبية بأنها تحديد الأهداف والأولويات لاستثمار الوقت للعمل على بلوغ الأهداف.

٨. بينت الباحثة بأن عدم تحديد الأهداف والأولويات وسوء التخطيط والتسرع من عوامل إهدار الوقت من قبل التلميذ. السبب في ذلك يرجع إلى عدم وجود أهداف له، الفشل في وضع أولوياته، وعدم إدراكه لأهمية التخطيط.

٩. دربت الباحثة أفراد المجموعة التجريبية على إدارة الوقت (مع ضرب أمثلة) عن طريق الآتي:

أ- إدراك أهمية التخطيط.

ب- إعداد قائمة بأهداف واضحة محددة وقابلة للتنفيذ.

ج- ترتيب المهام حسب أولويتها.

د- التركيز على الأهداف والأنشطة ذات القيمة الكبيرة.

هـ- القيام بإنجاز المهام، بتقسيم الكبيرة منها إلى أجزاء صغيرة يسهل القيام بها.

و- الانصات بصورة جيدة واستخدام فنية التساؤل.

ز- العمل على تحسين مهارتيّ القراءة والكتابة.

ح- تنظيم الأمور الحياتية والتخطيط للغد.

١٠. قدمت الباحثة العرض السيكودرامي "صحوة العملاق الذي بداخلي" ثم وزعت الأدوار على التلاميذ بحرية مع ترك حرية تعديل النص وارتجاله مع توجيه الباحثة عند الضرورة مع مراعاة التعبير بصدق عن المشاعر والانفعالات.

العرض السيكودرامي: صحوة العملاق الذي بداخلي.

محمد تلميذ مؤدب ولكن ليس لديه طموح، ويفتقر لدافعية الإنجاز، وتدفعه أمه جاهدة إلى حل واجباته واستذكار دروسه. وذات مرة جلس مع أصحابه في المدرسة ودار الحوار التالي:

التلاميذ: تبدو اليوم حزيناً يا محمد.

محمد: لا، بس.......

مصطفى: أكملك. متضايق لأن أمك متحكمة فيك.

على: يا ريت على كده، دا بتخليه يقعد في البيت اليوم كله.

عبدالرحمن: يا عم خلي ليك شخصية، ما كلنا لينا أمهات وبتخاف علينا زيك!

على: بس هو لسه عيل في نظرها.

عبدالله: إيه رأيك تجي معانا الكافية بعد المدرسة؟

عبد الرحمن: يا عم الكافية جنب المدرسة وسمعت من الناظرة أننا حنمشي النهاردة بدري.

محمد: لا. ما أقدرش ...سبوني في حالي.

علي: حنروح نقعد شوية صغيرة، خلاص بقى.

محمد: موافق (حيرة وتردد).

(ذهب الأصدقاء إلى الكافية مسرعين).

علي: النها ردة الطلعة عليّ أنا، يلا اطلبوا.

الجميع: شيشة.

محمد: لا، ما اتفقناش على كده.

عبدالله: خليك في حالك، لما تأخذ الإذن من أمك.

عبدالرحمن: أنا الأول.

على: لا محمد، دا أول مرة يجي معانا.

(محمد متردد والقلق يبدو عليه)

محمد: حاضر.

عمرو: يا عم، عيش حياتك بقى.

محمد: صحيح، كل يوم التزامات ومذاكرة وحل واجبات وكده كده أنا ضعيف في الرياضة.

عبدالله: إيه رايك في الطلعة دي.

محمد: بكره الطلعة عليّ.

(محمد يذهب إلى منزله متأخراً).

الأم: أنا خائفة عليك يا بني

محمد: أنا مش صغير.

الأم: ممكن أعرف سبب تأخيرك.

محمد: مفيش المدرس قعد معانا بعد انتهاء الحصص.

الأم: يلا تغدى وحل واجباتك.

محمد: لا كل يوم بحل وأذاكر ومفيش فايدة.

الأم: من الأفضل يا بني إنك تعرف واجباتك وتقوم بها لكي تتحسن عن طريق تشجيع نفسك على العمل الجاد.

محمد: تمنيت ذلك كثيراً.

وفي اليوم التالي ذهب محمد للمدرسة وأخذ يبحث عن أصحابه ولكن لم يجدهم وكان قلقاً عليهم، وفي أثناء عودته نادى عليه عبدالله.

عبدالله: تعال يا محمد احنا هنا.

محمد: يا أخي دا أنا قلقت عليكم خالص.

على: احنا كل يوم بنجي هنا بعد الدراسة ولكن أصر عبدالله أن نأخذ اليوم من أوله.

محمد: طيب والدراسة؟

عبدالرحمن : يا عم سيبك من الموضوع ده.

عمرو: هو فيه حاجة تشجع على الدراسة مع المدرسين، اللي يشتم واللي يضرب.

عبدالله: سيبكم من الموضوع ده خلينا نكمل اليوم مع محمد.

محمد: معكم حق.

(محمد دائم التأخير ويختلق الأعذار لأمه، ولا يؤدي واجباته).

الأم: انا زعلانة منك يا بني.

محمد: لماذا يا أمي؟

الأم: علشان أحوالك متغيرة، ومش بتذاكر معي زي الأول.

محمد: أنا بذاكر مع أصحابي وهما كوسيين قوي.

الأم: براحتك، ربنا يوفقك.

(محمد يذهب إلى أصحابه بحجة المذاكرة).

على: تأخرت ليه، احنا هنا من بدري.

عمرو: انت تعبان؟ مجيتش المدرسة لك كذا يوم إيه السبب؟

محمد: أنا بروح كل يوم النادي اللي بجوار المدرسة وألعب على الكمبيوتر.

علي: كده برضه تجي وحدك؟

محمد: معلهش. أنا كرهت المدرسة خلاص.

عبد الرحمن: طيب وناوي على إيه؟

عبدالله: أكيد حتشتغل علشان تساعد أمك وكمان مصاريفك الشخصية.

محمد: طلبت من صاحب الكافية الشغل كعامل كافيه.

علي: يعني تخدم علينا.

محمد: نعم. مفيش حل قدامي غيره. النهاردة أول يوم لي في وظيفة عامل نظافة بالنادي.

(يبدو عليه الحزن والانكسار).

وفي يوم من الأيام استلمت أمه خطاب فصل من المدرسة لتغيبه عن الدراسة لمدة خمسة عشر يوماً بدون عذر.

الأم: حرام عليك. أنا قصرت معاك في حاجة؟

محمد: أنا تعبت من حل الواجبات، وسباب المدرسين والمحصلة زي ماهيه مفيش تغيير.

الأم: ودلوقي تغيرت !!!

محمد: كم أنا نادم يا أمي. بدلاً من أن أجد وأحسّن نفسي في مادة الرياضيات بحل المزيد من التمارين والتدرب على المهام الصعبة، تركت الدراسة وصاحبت رفقاء السوء (يبكي بحرقة).

الأم: ارجع الى طريق الصواب، وابحث عن نفسك وحاسبها وتذكر يا بنى العزيز من كانت بدايته مُحرقة كانت نهايته مُشرقة. ولن أتركك أبداً.

(أم محمد تنادي استيقظ يا محمد، الساعة السادسة صباحاً، يلا توضأ وصلى الصبح، وأنا أحضر الفطار، يلا بقى).

محمد: الحمد لله، يا له من حلم فظيع، من الآن أبدأ في تخطيط مهامي بدءاً بتنظيم وقتي وتحديد أهدافي وأولوياتي ولا أترك شيئاً للصدفة.

الواجب المنزلي: تسجيل أهم المشاعر التي انتابتهم أثناء العرض السيكودرامي، وكتابة أوجه الاستفادة منه.

الجلسة الثامنة والعشرون

عنوان الجلسة: دعني أبدع.

هدف الجلسة: تنمية قدرة التلميذ على الطلاقة التعبيرية والاكتشاف وحب الاستطلاع.

زمن الجلسة: ٩٠ دقيقة (٣٠ دقيقة للنشاط + ١٥ دقيقة استراحة وضيافة + ٤٥ دقيقة للزيارة).

مكان الجلسة: مركز أسوان الاستكشافي للعلوم.

الفنيات: المناقشة – المحاضرة – العصف الذهني – الواجب المنزلي.

الاجراءات:

١. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وقدمت تغذية راجعة له.

٢. قدمت الباحثة للتلاميذ بعض الأنشطة لتهيئة أفراد المجموعة التجريبية للسيكودراما.

نشاط (١): الاستعمال الغير مألوف (إعداد الباحثة)

حيث عرضت الباحثة فوائد بعض الأشياء وطلبت أكبر عدد ممكن من الفوائد والاستخدامات من أفراد المجموعة الارشادية مثل: الزراير تستخدم في الملابس، الشجرة تخرج لنا الأكسجين، القطن في صناعة النسيج، الحجر في البناء، الكرسي في الجلوس عليه، القلم في الكتابة، الليمونة في العصير.

٣. طلبت الباحثة بناء أكبر قدر ممكن من الجمل ذات المعاني المختلفة في دقيقتين مثل: كتابة أكبر عدد ممكن من الجمل التي تبدأ بالأحرف (ا – م– د– ح) على التوالي، كتابة أكبر عدد ممكن من الجمل باستخدام الكلمات الأتية (الإصرار– ثقتي – المثابرة – مواجهة – الفشل– نجاحي– الله – تحقيق – التفوق).

نشاط (٢) تخمين النتائج.

تخيل لو قام العدو الإسرائيلي، بضرب النيل الأزرق وتشتت مياهه. مع العلم أن النيل الازرق يشكل نسبة (٨٠–٨٥%) من المياه المغذية لنهر النيل وينبع من بحيرة تانا. طلبت الباحثة ذكر أكبر عدد ممكن من النتائج المتوقعة. وحلول للمشكلات المترتبة على ذلك من أفراد المجموعة.

٤. قامت الباحثة بزيارة معمل (١، ٢) بمركز أسوان الاستكشافي، وعرضت على أفراد المجموعة التجريبية جميع الأجهزة والنماذج المختلفة وشرحت فكرة عملها وأجابت على تساؤلات أفراد المجموعة التجريبية كما استثارتهم ببعض الأسئلة مثل: شارف البترول على النفاذ في العالم ،

ماهي البدائل الممكنة لنا للحصول على الطاقة ثم تتلقى اقتراحاتهم وتصوراتهم ثم تقسمها مع أفراد المجموعة التجريبية الى ممكنة ومستحيلة.

الواجب المنزلي: كتابة أكبر عدد ممكن من النتائج المترتبة على انقطاع التيار الكهربائي في مدينة أسوان لمدة أسبوع.

الجلسة التاسعة والعشرون

عنوان الجلسة: نجاحي.

هدف الجلسة: تنمية مهارة ضبط الذات وتعزيز شعور التلميذ بالكفاءة الذاتية وقيمة الذات.

زمن الجلسة : ٩٠ دقيقة (٣٠ دقيقة للنشاط +١٥ دقيقة استراحة وضيافة + ٤٥ دقيقة للعرض).

مكان الجلسة: نادي التحرير الرياضي.

الفنيات: النفس الصديقة – لعب الدور – المناقشة – التغذية الراجعة – التخيل.

الاجراءات:

١. رحبت الباحثة بالتلاميذ وقامت بمراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة وقدمت تغذية راجعة له.

٢. قدمت الباحثة بعض الأنشطة لتهيئة أفراد المجموعة التجريبية للسيكودراما.

نشاط: كون جمل (إعداد الباحثة).

الهدف منه: زيادة قدرة التلاميذ على تنمية المرونة اللغوية لديهم.

قسمت الباحثة التلاميذ الى فريق للبنات والآخر للأولاد وقدمت للفريقين ثمانية حروف مختلفة (يشارك التلاميذ في الاختيار وكتابة الحروف على ورق)، وضعت الباحثة الورق بدبوس على ظهر كل تلميذ وعند ذكر الجملة يتحرك التلاميذ في أماكنهم المطلوبة حسب تكوين الجملة في وقت محدد والفريق صاحب الجمل الأكثر صواباً والأسرع في الأداء يكون الفائز.

نشاط (٢) تصور النجاح (إعداد الباحثة)

الهدف منه: تنمية قدرة التلاميذ على تنمية الأصالة الحركية واللفظية واكتساب الثقة بالنفس.

طلبت الباحثة من التلاميذ تصور أنهم شخصيات مشهورة وناجحة مثل (عالم – فقيه – شاعر – معلم – طبيب – مهندس – ممثل – سياسي– لاعب)، وأمامه حضور فكيف يستطيع أن يقنعهم ببراعته مستخدماً أدائه الحركي واللغوي.

٣. بينت الباحثة أهمية ضبط الذات في تحويل الخطط إلى واقع ملموس ويتم بتركيز الاهتمام على الأمور الهامة وتحديد الأولويات إلى الانتهاء من المهام وهو يتضمن السيطرة على العقل

والانفعالات ويحمل معاني التضحية بغرض التقدُّم وبلوغ الأهداف مثل ضبط الذات لإنجاز المهام بالتركيز على أطراف المشكلة للوصول إلى حلها وتغيير العادات السلبية بالإيجابية وتوجيه القدرات والطاقات في المسار السليم.

٤. عرضت لهم حوار متخيل بين التلميذ وأجزاء من بنائه النفسي، وتتصارع نفسه الطيبة مع الخبيثة، وينجح في الانتصار لنفسه وتترك لهم حرية اختيار الدور وحرية التعبير.

سفينة النجاح

التلميذ: أنا أخضع لضغوط واحباطات كثيرة .

النفس الصديقة: مثل هذه الأفكار تؤدي بك إلى تقدير متدني في مفهومك عن ذاتك، ومحافظتك بصورة تلقائية على السلوكيات السلبية وعدم اهتمامك بمظهرك الخارجي يدل على ذلك. أرجوك حاول تغيير الطريقة السلبية التي تنظر بها الى نفسك.

النفس العدوة: أنت تستمتع بالشفقة على نفسك، وبعيد وآمن عن تحمل المصاعب والمشقة.

النفس الصديقة: أنتِ تخيفينه من النجاح والانجاز الذي يأتي بالعمل الجاد.

النفس العدوة: سيضيع الوقت والجهد هباءً، دا مفيش فايدة خالص.

النفس الصديقة: اسكتي أيتها العدوة الخبيثة، إن بعض الأشخاص هم أسوأ الأعداء بالنسبة لأنفسهم، فهيا لتحطم القيود التي وضعتها أنت في يديك لكي تسكن بدون حركة أو حياة ويجب عليك تغيير الطريقة السلبية التي تنظر بها إلى نفسك من هذه اللحظة.

النفس العدوة: كفاية بقى أنا تعبت، واحدة فينا اللي لازم تعيش.

(تنظر النفس الخبيثة إلى الأرض في انكسار وضعف).

التلميذ: حقاً لقد اكتشفت أن بداخلي عدو لي.

النفس الصديقة: عليك بتركيز تفكيرك بالانتصار عليها، أنت تملك أدوات نجاحك (مخاطبة التلميذ).

التلميذ: ليس لك مكان هنا، لقد استيقظت من غفلتي، أنا استطيع وليس لك وجود في حياتي أيتها الخبيثة؟؟ وأبدأ العمل والإنجاز (موجها الحديث للنفس الخبيثة) وبم تنصحيني أيتها الطيبة؟

النفس الصديقة: إن صورتك الذاتية مفتاحك للنجاح، والطريق إلى النجاح يبدأ من الثقة بالله عزو جل ثم بنفسك، ووضع أهداف ثم التخطيط مع إدارة الذات، وتجنب السلبيات وتحفيز الذات والمحافظة على سلوكيات النجاح بتكرار خبراته. فرتب أولوياتك (مستقبلك– مواجهة

مشكلاتك – اتخاذ قرارك)، وحاول التغلب على التسويف وحفز نفسك للانتهاء من أعمالك في وقتها.

٥. أطلعت الباحثة أفراد المجموعة التجريبية على سر النجاح، وقامت بتوزيع الأدوار الخيالية وتركت لهم المجال للتخيل وارتجال النصوص؛ للتنفيس عن انفعالاتهم وصراعاتهم في جو يسوده التشوق والمرح.

سر النجاح

الشخصيات: النجاح، الثقة، الدافع، المهارة، التخطيط، العمل، التوقع، المسئولية، الصبر، الانضباط.

النجاح: خطتي سهلة، فعليك بالثقة بالله أولاً وبإدراكي إن أردت تحقيقي وضع نصب عينيك أملك في أن يتقدم فوق كل أمل، ثم ابدأ في طريقي ممسكاً بخيوطي، وصدق الشاعر أحمد شوقي في قصيدة "قم للمعلم"

فَكِلوا إِلى اللَهِ النَجاحَ وَثابِروا　　　　فَاللَهُ خَيرٌ كافِلاً وَوَكيلا

التلميذ: مرحبا بك، لقد انتظرتك كثيراً وكم تمنيتك في حلمي، فما هي خيوطك يا رفيقي؟

النجاح: لقد ناديتني بالرفيق، فيجب عليّ أن أطلعك على سر خطير. طعمي أحلى، وتكون معي متفائلاً وفرحاً. ولكن لكي تتذوق طعمي لي شروط عدة ومواصفات خاصة سأذكرها لك.

التلميذ: وكلي آذان صاغية، تفضل أيها العملاق.

النجاح: لكي تنجح بكفاءة يجب أن يكون لديك عدة مفاتيح هامة، لا تتخلى عن أي منها، سوف أنادي عليهم بالترتيب، تعالوا يا مفاتيحي.

التلميذ: شوقتني، أريد معرفة مفاتيحك من فضلك بسرعة (تشوق مع إبداء ترقب ودهشة).

تدخل واحدة تلو الأخرى وتعرف نفسها وعملها.

الثقة: أنا مستمدة من الإيمان بالله، وبدوني لا تستطيع مواجهة المصاعب، وتنمية خيالك، وتقبل الآخرين لك، واستغلال قدراتك وإمكانياتك، وصدق المتنبي:

وَمَن جَهِلَت نَفسُهُ قَدرَهُ　　　　رَأى غَيرُهُ مِنهُ مالا يَرى

الدافع (الداخلي): بدوني لا تكون لديك رغبة في عمل أي شيء، أنا الأقوى؛ لأني موجه عن طريق القوى الداخلية لذاتك، التي تعينك لتحقيق أهدافك المنشودة.

المثابرة: أنا من أهم مفاتيح النجاح، وأقوم ببذل جهد متواصل لبلوغك النجاح دون تراجع حتى يتحقق نجاحك عن طريقة المحاولة والخطأ وإصراري وتصميمي على مواصلة تنفيذ مشروع نجاحك.

التخطيط: أساعدك في الوصول إلى ما تصبو إليه، وأحفزك على التفكير المستقبلي والاستعداد للتعامل مع المشكلات المختلفة، فعن طريقي تحدد هدفك ووسائل تحقيقه ومن ثم وضع الافتراضات، واختيار بديل وتحديد الإمكانية لتنفيذه، ووضع البرنامج الزمني لتنفيذ الهدف ثم كيفية القيام به، وتحديد الأولويات ثم التنفيذ وبعدها المتابعة والتقييم. بدوني استعد لمقابلة الفشل.

العمل: أعمل على اكتشاف الذات وإكساب الثقة للنفس حيث أنني أعطيك قيمة بتفاعلك مع الحياة وقيامك بمسئولياتك وأداء واجباتك وأصقل مهاراتك. وأصلي التوفيق وثمرتي النجاح.

المسئولية الذاتية: أبث في نفسك شعور بتحمل المسئولية عن حياتك وأفعالك، وأنك تستطيع تغير نفسك للأفضل. قال تعالى: " **إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ**" (الرعد، ١١).

الصبر: أنا أهم صفة تميز الناجحين وأصلي الحزم وثمرتي الظفر وأرتبط بقوة الإرادة فأمكنك من إنجاز مهامك وتحقيق أهدافك، ثم أسعى لتحقيق السعادة والرضا، وأساعدك في ضبط نفسك من الاندفاع والغضب والتسرع، كما أعينك على تحمل المصاعب ونيل الأجر، قال تعالى: " **إِنَّمَا يُوَفَّى الصَّابِرُونَ أَجْرَهُم بِغَيْرِ حِسَابٍ**" (الزمر،١٠).

ووصي بي علي بن أبي طالب رضي الله عنه ابنه الحسن بقوله:

تَرَدَّ رِدَاْءَ الصَّبْرِ عِنْدَ النَّوَائِبِ   تَنَلْ مِنْ جَمِيْلِ الصَّبْرِ حُسْنَ العَوَاقِبِ

وكذلك وصى لقمان ابنه: يقول الله سبحانه وتعالى: "**وَاصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ**" (لقمان، ١٧).

كما أعلم التلميذ المثابرة على العمل وبذل المزيد من الجهد لبلوغ النجاح وتحقيق الأهداف.

٦. ناقشت الباحثة التلاميذ في العرض وأكدت على أوجه الاستفادة منها وتتبادل الآراء معهم.

٧. ذكرت الباحثة للمجموعة "مفاتيح الخير" لابن القيم الجوزية "جعل الله سبحانه لكل مطلوب مفتاحاً يفتح به، فجعل مفتاح الصلاة: الطهور، ومفتاح الحج: الإحرام، ومفتاح البر: الصدق، ومفتاح الجنة: التوحيد، ومفتاح العلم: حسن السؤال، ومفتاح النصر: الظفر والصب ، ومفتاح المزيد: الشكر، ومفتاح الولاية: المحبة والذكر، ومفتاح الفلاح: التقوى، ومفتاح التوفيق: الرغبة والرهبة، ومفتاح الإجابة: الدعاء، ومفتاح حياة القلب: تدبر القرآن والتضرع بالأسحار، ومفتاح الرزق: السعي مع الاستغفار والتقو ، ومفتاح العز: طاعة الله، ومفتاح كل شر: حب الدنيا وطول الأمل" (حادي الأرواح: ١٠٠).

٨. قامت الباحثة بمناقشة التلاميذ بعد تمثيل الأدوار بالتركيز على أفكارهم ومشاعرهم أثناء لعب الدور وانطباعاتهم أثناء العرض وتبادل آرائهم ومقترحاتهم.

الواجب المنزلي: تسجيل أهم المشاعر التي أحسوا بها خلال العرض السيكودرامي وكتابة مفاتيح الخير لابن القيم وقراءتها قراءة جهرية ثلاث مرات.

الجلسة الثلاثون

عنوان الجلسة: ختامية (إنهاء البرنامج).

أهداف الجلسة:

١. الوقوف على الأهداف التي حققها البرنامج.

٢. تطبيق القياس البعدي.

٣. الاتفاق مرة أخرى بعد شهرين من التقييم التتبعي.

٤. جمع آراء التلاميذ حول مدى استفادتهم من البرنامج.

٥. تقديم الجوائز والهدايا للمجموعة بعد إنجازهم للمهام المطلوبة خلال فترة البرنامج.

زمن الجلسة: ٦٠ دقيقة.

مكان الجلسة: مكان حر (مركب في النيل).

الفنيات: المناقشة – الحوار – التعزيز.

الاجراءات:

١. رحبت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية.

٢. طلبت الباحثة من أفراد المجموعة إبداء رأيهم وتقييمه ومدى استفادتهم من البرنامج.

٣. ناقشت الباحثة المجموعة في تلك النقاط التي أثاروها.

٤. أكدت الباحثة لهم أن الاتصال والتواصل معها مازال قائماً.

٥. وزعت الباحثة الهدايا على الجميع وأعطت الجوائز للفائز في مسابقة الأول من حيث الالتزام (بالحضور – بالأخلاقيات – المشاركة الفعالة – تأدية الواجب المنزلي– أداء النشاطات الإبداعية).

٦. قدمت الباحثة الشكر وتمنت لهم النجاح والتفوق في حياتهم.

جلسة القياس التتبعي

عنوان الجلسة: متابعة اثر البرنامج الإرشادي السيكودرامي.

الهدف: تطبيق القياس التتبعي ومتابعة أثر البرنامج الإرشادي السيكودرامي.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة.

الاجراءات:

١. رحبت الباحثة بأفراد المجموعة التجريبية.

٢. طبقت الباحثة القياس التتبعي لمفهوم الذات لمتابعة أثر البرنامج.

٣. قدمت الباحثة الشكر والتقدير لأفراد المجموعة التجريبية وتمنت لهم النجاح في حياتهم.

ملحق رقم (٦): بعض الصور من الجلسات الإرشادية





صور الجلسة الأولى: أفراد المجموعة يقدمون أنفسهم









صور الجلسة الثانية: التعريف بالبرنامج والتوقعات



صور الجلسة الثالثة: التعرف على قدرات ومواهب التلاميذ






صور الجلسة الرابعة: تدريبات التنفس والاسترخاء







صور الجلسة الخامسة: تدريبات ادراك الاحساس والتركيز




صور الجلسة السادسة: مفهوم الذات





صور الجلسة السابعة: الموهوبون ذوو صعوبات التعلم



صور الجلسة الثامنة: التدريب على التمثيل بأداء مسرحية من نعم الله

(تابع) صور الجلسة الثامنة: التدريب على التمثيل بأداء مسرحية الاعدام حرقاً

صور الجلسة التاسعة: معرفتي لذاتي (الصندوق السحري)



صور الجلسة العاشرة: إمكانياتي (توكيدي لذاتي) نشاط بحيرة ناصر وجزيرة التمساح





(تابع) صور الجلسة العاشرة: إمكانياتي (توكيدي لذاتي) نشاط المرآة





(تابع) صور الجلسة العاشرة: إمكانياتي (توكيدي لذاتي) العرض التمثيلي: كن قوياً



(تابع) صور الجلسة العاشرة: إمكانياتي (توكيدي لذاتي) لعب الأدوار باستخدام فنية النفس الصديقة




صور الجلسة الحادية عشرة: وعيي بذاتي، نشاط اكتشاف العالم الخارجي






(تابع) صور الجلسة الحادية عشرة: وعيي بذاتي، أنشطة لتنمية التركيز والانتباه والسرعة







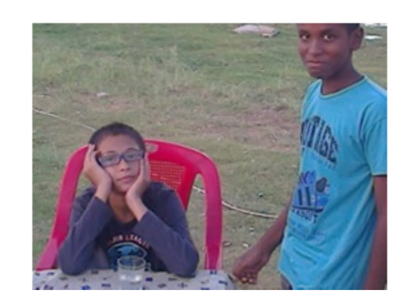
(تابع) صور الجلسة الحادية عشرة: وعيي بذاتي، صور العرض السيكودرامي: برنامج على الهواء




صور الجلسة الثانية عشرة: تواصلي مع ذاتي

صور الجلسة الثالثة عشرة: التعزيز الإيجابي لذاتي









صور الجلسة الرابعة عشرة: ثقتي بنفسي







صور الجلسة الخامسة عشرة: تطوير ذاتي، العرض التمثيلي (الفيروس)





صور الجلسة السادسة عشرة: أسرتي (أبي . أمي . أخوتي) أب مع ابنه





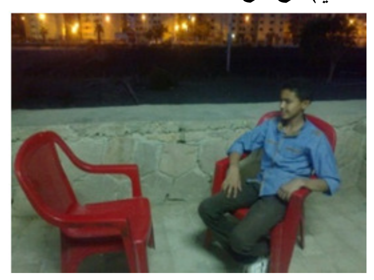
(تابع) صور الجلسة السادسة عشرة: أسرتي (أبي . أمي . أخوتي) ابن مع أمه وعكس الدور




(تابع) صور الجلسة السادسة عشرة: أسرتي (أبي . أمي . أخوتي) أخ مع أخته وأمهما




(تابع) صور الجلسة السادسة عشرة: أسرتي (أبي . أمي . أخوتي) أخ مع أخواته





(تابع) صور الجلسة السادسة عشرة: أسرتي (أبي . أمي . أخوتي) الكرسي الخالي



صور الجلسة السابعة عشرة: إخفاقاتي، صور العرض التمثيلي (الفشل أيقظني)



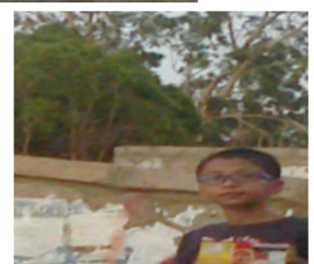
صور الجلسة الثامنة عشرة: معلمي، العرض التمثيلي (مفتاح العلم)، نماذج لأنماط المعلمين















صور الجلسة التاسعة عشرة: أصحابي، العرض التمثيلي (الكنز الحقيقي)









صور الجلسة العشرين: موهوب ولكني، العرض التمثيلي (الساحر المثابر)



صور الجلسة الحادية والعشرين: اتخاذ قراري وحل مشكلاتي، ندوة سيكودرامية

صور الجلسة الثانية والعشرين: قيم موجهة (الطاعة والصبر – الارادة القوية والعزيمة الصادقة – التسامح – علو الهمة)، العرض التمثيلي (طالب العلم)





صور الجلسة الثالثة والعشرين: تفكيري إيجابي، العرض التمثيلي (كن إيجابياً)













صور الجلسة الرابعة والعشرين: خيالي، العرض التمثيلي (عملاق الأدب العربي)



صور الجلسة الخامسة والعشرين: مسئوليتي الذاتية (قيمي – أهدافي)



صور الجلسة السادسة والعشرين: سعادتي، العرض التمثيلي (العطاء سر السعادة)





صور الجلسة السابعة والعشرون: تحفيزي لذاتي (نقدي ذاتي– إدارة وقتي)، العرض التمثيلي :(صحوة العملاق الذي بداخلي)




(تابع) صور الجلسة السابعة والعشرين: تحفيزي لذاتي (نقدي ذاتي– إدارة وقتي)، العرض التمثيلي :(صحوة العملاق الذي بداخلي)

صور الجلسة الثامنة والعشرين: دعني أبدع، تعرض الباحثة الأجهزة وتشرح فكرة عملها






(تابع) صور الجلسة الثامنة والعشرين: دعني أبدع، تعرض الباحثة الأجهزة وتشرح فكرة عملها




صور الجلسة التاسعة والعشرين: نجاحي، العرض التمثيلي (سر النجاح)




صور الجلسة الثلاثين: ختامية (إنهاء البرنامج)

ملخص الدراسة باللغة العربية

مقدمة

ظهرت قضية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لأول مرة بجامعة جونز هوبكنز بالولايات المتحدة الأمريكية (١٩٨١) على يد نخبة من علماء التربية الخاصة (الزيات، ٢٠٠٢ :٩)، تناول العلماء فيها فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة يطلق عليهم الطلاب ثنائي غير العادية؛ هم الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم المطموسة أو المقنعة، وتصل نسبتهم في المجتمع إلى السدس أي حوالي ١٦% من الأطفال المتفوقين عقلياً. ولقى هذا المفهوم تقبلاً من مختلف الجهات المعنية. والواقع أن مفهوميّ الموهبة من ناحية وصعوبات التعلم من ناحية أخرى يبدو كما لو كانا يمثلان نهايتين عكسيتين أو متناقضتين على متصل التعلم (الزيات، ٢٠٠٢، Baum, 1997, Beckley, 1998). كما يحتاج هؤلاء التلاميذ إلى تنمية مواهبهم والتغلب على نواحي الضعف لديهم، وذلك عن طريق تقليل عوامل الاحباط ونقص الدافعية والتركيز على جوانب القوة والايجابية وكذلك تخفيف آثار صعوبات التعلم لديهم، وكذلك الاستفادة من الارشاد الجماعي للتغلب على الاضطرابات الاجتماعية وتنمية التوافق الاجتماعي. كما يعد مفهوم الذات موضع اهتمام كثير من الباحثين في علم النفس؛ فهو أحد المتغيرات الهامة في الشخصية وله دور هام في توجيه السلوك باعتباره حجر الزاوية في العلاج النفسي المتمركز حول العميل.

إن عدم مقدرة التلميذ على التكيف مع ذاته من جهة والتكيف مع ذوات الآخرين من جهة ثانية يعني الانطواء والانعزال، وبالتالي الفشل الدراسي. وعليه يلعب المعلم الدور الأكبر في هذه المرحلة من خلال توفير الجو الصحي للأطفال من أجل التنافس ومساعدة الأطفال في الكشف عن قدراتهم الحقيقية، وبالتالي مساعدتهم على تنميتها بالشكل الصحيح. لكي يحدث الإدراك السليم للذات، يجب ألا تكون هناك فجوة بين إمكانيات الفرد الحقيقية، وفكرة الفرد عن نفسه. كما يجب أن يوازن بين إدراك الأخرين له أو لذاته حتى يؤدي هذا التوازن إلى تكوين مفهوم ايجابي وسوي عن ذاته. ومن هنا كان على التربويين العمل على تكوين وتشجيع السمات والاتجاهات الإيجابية لتنمية مفهوم الذات الايجابية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم "كما يلعب مفهوم الذات دوراً كبيراً في توجيه سلوك الفرد وتحديده ويعد من العوامل الهامة التي تمارس تأثيراً كبيراً على السلوك" (سمية جميل، ٢٠٠٥: ٥).

إن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يُظهرون مشكلات سلوكية من خلال صعوباتهم في الأداء المدرسي كالنقص في ضبط الذات واحترام الذات، ومن ثم ينخفض مفهومهم عن ذواتهم حيث أن مشكلاتهم الناتجة عن صعوبات التعلم النمائية تؤدي إلى القلق وتدني مفهوم الذات.

مشكلة الدراسة

بالإضافة لما سبق فقد عايشت الباحثة مشكلة الدراسة واقعياً، حيث أن أحد أبناءها يعاني من ضعف فسيولوجي بالجهاز العصبي، ثم لاحظت الباحثة ظهور مؤشرات قوية لصعوبات تعليمية في القراءة والكتابة، وصعوبة تآزر اليد، وضعف في التناسق العام في مرحلة رياض الأطفال (التشخيص في مرحلة مبكرة). وعانت الباحثة من هذه المشكلة، من خلال رفض المعلمين لبذل مزيد من الرعاية والتدريب، ونبذه وتصنيفه على أنه متأخر دراسياً، وبالتالي ترتب على ذلك بعض المشاكل النفسية مثل ضعف دافعيته للتعلم وكره المدرسة. بدأت الباحثة الاطلاع والبحث عن صعوبات التعلم الناتجة عن خلل بالجهاز العصبي للطفل وكيفية تأهيله ورعايته، حيث أن الناحية العلاجية مع أستاذ متخصص بالمخ والأعصاب أكد أنه يحتاج إلى علاج سلوكي بجانب الدوائي. فتولدت لدى الباحثة روح التحدي من أجل مساعدته وتنمية قدراته من الناحية السلوكية. حيث قامت بعمل برنامج يتضمن ثلاثة جوانب، نفسية، تعليمية، تدريب على بعض المهارات الاجتماعية والتواصلية. وأحرزت الباحثة تقدما ملحوظاً بعد ثلاث سنوات. لاحظت الباحثة بعد ذلك ظهور بعض المواهب والقدرات الخاصة، مثل سرعة حفظ القرآن الكريم وارتفاع التحصيل الدراسي في المواد – إلا مادة الرياضيات –، وأعزت الباحثة ذلك لضعف الانتباه والنشاط الزائد، ومن ثم قامت الباحثة بمزيد من البحث والاطلاع إلى أن وجدت فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

إن من العوامل المهمة لانخفاض مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هو الفشل الدراسي وتدني التحصيل، حيث يترك الأداء التحصيلي آثاراً سلبية ومعاناة نفسية لديهم، مما يؤدي إلى احساسهم بانخفاض قيمتهم الذاتية. وذلك يساعد في تدني مفهوم الذات لديهم وإحساسهم بالعجز وعدم الثقة بالنفس، وتوقعهم للفشل.

إن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشاعر الإحباط والفشل أكثر من أقرانهم الأخرين وذلك نتيجة فشلهم المتكرر في المتطلبات المدرسية وانعكاسات ذلك الفشل في المنزل والمجتمع. وكنتيجة لذلك فإنهم يصبحون أقل مقاومة للإحباط ويتدنى مفهوم الذات لديهم. الأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم مهيئون لمفاهيم متدنية عن الذات فهم يواجهون مشكلات نفسية وتعليمية متعددة تؤدي إلى تدني مفهومهم لذواتهم. ومن العوامل الهامة التي تساعد في تشكيل مفهوم الذات هي اتجاهات الوالدين السلبية وتوقعاتهم الخاطئة نحو أبنائهم، مما يجعل التلميذ يتولد لديه مشاعر سلبية اتجاه ذاته واتجاه الآخرين ويضعه في حلقة مفرغة من الاحباط والفشل وتدني مفهوم ذاته. لذلك حاولت الباحثة الكشف عن مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ومحاولة التدخل لتنميته من خلال برنامج ارشادي سيكودرامي.

ومن ثم فإن الدراسة الحالية هي محاولة التدخل لتنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال برنامج ارشادي سيكودرامي. وبذلك تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ماهي طبيعة مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية؟
٢. ما فعالية تطبيق برنامج سيكودرامي لتنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية؟
٣. هل تستمر فعالية البرنامج الارشادي السيكودرامي في تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بعد انتهاء البرنامج؟

الهدف من الدراسة

تهدف الدراسة الحالية الى التعرف على طبيعة مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية واختبار فعالية برنامج إرشادي سيكودرامي في تنمية مفهوم الذات لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

فروض الدراسة

من خلال التراث النظري ونتائج الدراسات السابقة يمكن للباحثة أن تستنتج الفروض الآتية:

١. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الارشادية في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي السيكودرامي على مقياس مفهوم الذات لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على درجة مفهوم الذات للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بين الذكور والاناث بعد تطبيق البرنامج الارشادي السيكودرامي.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي.

محددات الدراسة

العينة: العينة المستخدمة في الدراسة الحالية هي من تلاميذ المرحلة الاعدادية بأسوان بمدرسة الجمهورية الصف الثاني الاعدادي وتشمل عينة الدراسة العينة الاستطلاعية وقوامها (١٩٦) تلميذاً وتلميذة بهدف استخراج عينة الدراسة، أما العينة الأساسية وقوامها (١٦) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات تعلم بهدف قياس فعالية البرنامج الارشادي السيكودرامي.

الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة خلال العام (٢٠١٤م – ٢٠١٥م) بالفصل الدراسي الأول.

الحد المكاني: نادي التحرير الرياضي وعدة أماكن أخرى بمدينة أسوان (قصر ثقافة أسوان، متحف النوبة، مركز أسوان الاستكشافي للعلوم).

<u>الأدوات المستخدمة في الدراسة</u>

أدوات ضبط العينة وتشمل:

- مقياس القدرة الابتكارية لتورانس (ترجمة: مجدي حبيب، ٢٠٠٨).
- اختبار القدرات العقلية للأطفال (إعداد: فاروق عبد الفتاح، ٢٠٠٤).
- مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي (إعداد: معمر الهوارنه، ٢٠٠٠).
- استمارة البيانات الشخصية (إعداد: الباحثة).

أدوات قياس وتشخيص العينة وتشمل:

- مقياس تشخيص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (إعداد: نبيل شرف الدين، ٢٠٠٨).
- مقياس مفهوم الذات (إعداد: ويليام فيتس، ترجمة: صفوت فرج وسهير كامل، ١٩٩٨).
- استمارة تشخيص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (إعداد: الباحثة).

أداة إرشادية: البرنامج السيكودرامي (إعداد: الباحثة).

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الشبه التجريبي حيث قامت الباحثة باستخدام برنامج الحزم الاحصائية (SPSS) على الحاسب الآلي لمعالجة بيانات الدراسة، وقد كانت الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة هي (معامل الارتباط لبيرسون Person Correlation، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار ويلكوكسون، اختبار مان ويتني).

<u>نتائج الدراسة</u>

أسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

١. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الارشادية في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي السيكودرامي على مقياس مفهوم الذات لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي. وهذا يدل على تنمية مفهوم الذات بشكل ملحوظ. وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الأول، مما يشير لفعالية البرنامج في تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. كما يدل على نجاح البرنامج في التركيز على جوانب القوة لدى أفراد المجموعة التجريبية عن طريق فهم وتوكيد ذواتهم والتعبير الايجابي عن قدراتهم ومع البيئة المحيطة بهم سواء داخل الأسرة أو المدرسة أو جماعة الأقران.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على درجة مفهوم الذات للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بين الذكور والاناث بعد تطبيق البرنامج الارشادي السيكودرامي. ويرجع ذلك إلى أن المجموعتين من الإناث والذكور قد استفادتا بنفس الدرجة من أنشطة البرنامج. وهو الأمر الذي تأكد من خلال التحليل الاحصائي للبيانات المجتمعة للدراسة، ومن خلال ملاحظات الباحثة أثناء تطبيق البرنامج، حيث تبين أن هناك ثمة إقبال وحماس شديدين لمشاركة فعالة لكلٍ من الذكور والإناث. وكذلك الاهتمام بتبادل لعب الأدوار وأداء الأنشطة الترفيهية وتدريبات التركيز والانتباه بالمجموعة ككل.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي. مما يشير إلى استمرار التحسن الذي تم احرازه في تنمية مفهوم الذات لدى أفراد المجموعة الإرشادية، وبقاء أثر البرنامج الارشادي السيكودرامي.

القيمة التربوية والنفسية للدراسة والتوصيات

من خلال النتائج يمكن التوصية بما يلي:

١. اعداد برامج متنوعة لرعاية التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في جميع مراحل التعليم المختلفة.

٢. الاهتمام بتشخيص واكتشاف التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال محكات وأدوات التشخيص المختلفة كبداية لرعايتهم وتقديم البرامج الارشادية لهم.

٣. الاهتمام بإعداد معلم الموهوبين الذي يكون لديه خبرة كافية لتشخيص هذه الفئة وأيضاً كيفية التعامل معهم.

٤. الاهتمام ببرامج التعلم الفردي لإمكانية تعليم كل تلميذ وفقاً لما لديه من صعوبات تعلم وما لديه من قدرات خاصة.

٥. عقد دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على اكتشاف تلاميذهم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وكيفية التعامل معهم.

٦. أن تهتم المدرسة ومعلموها والاخصائيان النفسي والاجتماعي بمناقشة المشكلات التي تواجه التلاميذ الموهوبين للعمل على علاج هذه المشكلات.

٧. تطوير الأنشطة المدرسية لتساعد على توفير فرص للموهوبين ذوي صعوبات التعلم لتنمية مواهبهم وإشباع حاجاتهم.

٨. تطوير المناهج المدرسية بما يتلاءم مع مستوى هذه الفئة.

٩. الاهتمام بتنمية مفهوم الذات لدى تلاميذ الفئات الخاصة.
١٠. تدريب المعلمين على تنمية مفهوم الذات لدى تلاميذهم لمساعدتهم على التغلب على المشكلات التي تواجههم.
١١. عقد ورش عمل بكليات التربية للمعلمين بكافة المراحل التعليمية لتدريبهم على كيفية اكتشاف هذه الفئة وكيفية التعامل معها.
١٢. توفير مسرح مناسب في كل المدارس.

البحوث المقترحة

١. فعالية برنامج للإرشاد الأسري لتنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأثره على التوافق الاجتماعي.
٢. فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي لخفض حدة التفكير السلبي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
٣. فعالية السيكودراما لتنمية الابتكارية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

2. Interest in the diagnosis and the discovery of gifted students with learning disabilities through criteria and various diagnostic tools as a start to care for them and provide them with guidance programs.
3. Attention to the preparation of teachers for gifted students who have sufficient experience to diagnose this category and also to deal with them.
4. Attention to individual learning programs to educated each student according to his learning disabilities and special abilities.
5. Holding training courses for teachers to train them to discover gifted students with learning disabilities and how to deal with them.
6. The school and psychosocial and social specialist should concern to discuss the problems faced by gifted students and work on solving them.
7. Development of school activities to help providing opportunities for gifted students with learning disabilities to develop their talents and to satisfy their needs.
8. Development of the school curriculum in line with the level of this category.
9. Attention to the development of self-concept for students of special categories.
10. Training teacher to develop the self-concept among their students to help them overcome the problems they face.
11. Hold workshops in the faculties of education for teachers in all levels of education to be trained on how to detect this class and how to handle them.
12. Provide a suitable theater in all schools.

Proposed research

1. The effectiveness of a program to guide the family for the development of social skills of gifted students with learning disabilities and its impact on social adjustment.
2. The effectiveness of cognitive-behavioral counseling to reduce the negative thinking among gifted students with learning disabilities.
3. Effectiveness of psychodrama for the development of innovative among gifted students with learning disabilities

coefficient, averages standard deviations, the Wilcoxon test, and Mann-Whitney test).

The results of the study

1. The presence of statistically significant differences between the mean scores of members of the “guidance-group” in the pre and post scales of the counseling program for the side of the post test. This indicates the significant development in the self-concept. These results verify the correctness of the first hypothesis, which indicates the effectiveness of the program in the development of self-concept among gifted pupils with learning disabilities. It also evidenced by the success of the program to focus on the strengths of the members of the “guidance-group” by understanding and affirmation themselves and express positively about their abilities and with their surrounding environment within the family, school and peer group.
2. The presence of no statistically significant differences between the mean scores of boys and girls on the self-concept scale in the post scale. This is due to the fact that the two groups of males and females have benefited equally from the program's activities. Which confirmed by the statistical analysis of the data gathered for the study and through the researcher notes during the implementation of the program. It was found that there is a severe demand and effective participation of both males and females. As well as interest in the exchange of role-playing, performance of leisure activities and exercises for the whole group.
3. The presence of no statistically significant differences between the mean scores of members of the “guidance-group” on the self-concept scale in the post and tracing scales after two months from the application of the program. This suggests a continual improvement has been made in the development of self-concept among the individuals of the “guidance-group” and the survival of the impact of the psychodrama counseling program.

Educational and psychological value of the study and recommendations

1. Preparation of a variety of programs for gifted students with learning disabilities in all the different phases of education.

concept scale in the post and tracing scales after two months from the application of the program.

The limits of the study

1. Limits of humanity:

The sample used in the current study is the pupils of the second year of the Al-Gomhoria prep school in Aswan, the exploratory study sample included (196) pupils to codify standards and extract the study sample, where the core sample included (16) pupils from the gifted pupils with learning disabilities in order to measure the effectiveness of the psychodrama counseling program.

2. Limits of time:

The study was applied in the first term of the year 2014/2015.

3. Limits of place

The study was applied in El-Tahrir Sports Club and several other places in Aswan such as Aswan Culture Palace, the Nubian Museum and Aswan Center for Science Exploration.

Study tools

The sample set tools include:

1. State data form (prepared by the researcher).
2. The scale of innovative ability for Torrance (translated by Majdy Habeeb, 2008).
3. Test of mental abilities of children (prepared by Farook Abdel Fattah, 2004).
4. Scale of Social, economic and cultural level (prepared by Muammar Alhoarnh, 2000).

Tools of measuring and diagnose the sample include:

1. Scale of diagnosis the gifted students with learning disabilities (prepared by Nabil Sharaf El-Deen, 2008).
2. Scale of self-concept (prepared by William Fitts, translated by Safwat Farag and Soheer Kamed, 1998).
3. Diagnosis form of gifted students with learning disabilities (prepared by the researcher).

Counseling tool: Psychodrama program (prepared by the researcher).

Study approach:

The semi-experimental approach was used where the researcher used the statistical packages (SPSS) program on a computer for processing the data, where the statistical methods used in the study were (Pearson correlation

anticipated low self-concepts as they face psychological and multiple educational problems which lead to decreasing their conception of themselves. One of the important factors that help in the formation of self-concept is the negative expectations of parents and wrong attitudes toward their children which make the pupil generates negative feelings to himself and others and put him in a vicious cycle of frustration, failure and low self-concept. Therefore, the researcher tried to detect self-concept among gifted students with learning disabilities and attempt to interfere with the development through the program guide psychodrama.

Thus, the current study is an attempt to interfere with the development of self-concept among gifted pupils with learning disabilities through counseling program with psychodrama. The problem of the current study is answering the following questions:

1. What is the nature of the self-concept among gifted pupils with learning disabilities in the prep stage?
2. What is the effectiveness of application of psychodrama program for the development of self-concept among gifted pupils with learning disabilities in the prep school?
3. Does the effectiveness of the psychodrama program continue to develop self-concept among gifted pupils with learning disabilities after the end of the program?

Objective of the study

The present study aims to identify the nature of the self-concept among gifted pupils with learning disabilities in the prep stage and test the effectiveness of the psychodrama counseling program in the development of self-concept among gifted pupils with learning disabilities.

Hypotheses of the study

Through the theoretical heritage and the results of previous studies, the researcher can conclude the following assumptions:

1. The presence of statistically significant differences between the mean scores of members of the “guidance-group” in the pre and post scales of the counseling program for the side of the post scale.
2. The presence of no statistically significant differences between the mean scores of boys and girls on the self-concept scale in the post scale.
3. The presence of no statistically significant differences between the mean scores of members of the “guidance-group” on the self-

because the problems resulting from developmental learning difficulties lead to anxiety and low self-concept.

Problem of the study

In addition to above, the researcher has experienced an actual problem with the study where one of her sons suffers from weak physiological nervous system, then she noticed on this son the emergence of strong indications of learning difficulties to reading and writing, the difficulty of hand synergy and the weakness in the general consistency in kindergarten stage (diagnosis at an early stage). She has suffered from this problem through refusal of teachers to do more care and training on her son, discarded him and classified him as late in curriculum, and this leads to some psychological problems such as weak motivation to learn and hating school.

The researcher started to search on learning disability resulting from neurological disorder of the child and how to rehabilitation and sponsorship him. Moreover, the following up with a professor specialized in brain and nerves confirmed that her son needs to behavioral treatment beside the pharmacological. The researcher filled with the spirit of challenge in order to assist and develop the abilities of her son from the behavioral side. She started a program includes three aspects, psychological, educational and training on some of the social and communicative skills. The researcher has made remarkable progress after three years. Then she observed the emergence of some talent and special abilities, such as the speed in remembering the “Holy Qur’an” and high academic achievement in subjects. She researcher did further research until she found out the class of gifted students with learning disabilities.

One of the important factors for the low self-concept among gifted students with learning disabilities is academic failure and underachievement where the performance grades leaves negative effects and psychological suffering on them and this leads to a sense of low self-worth. This helps in low self-concept, a sense of helplessness, lack of self-confidence and the expectation of failure.

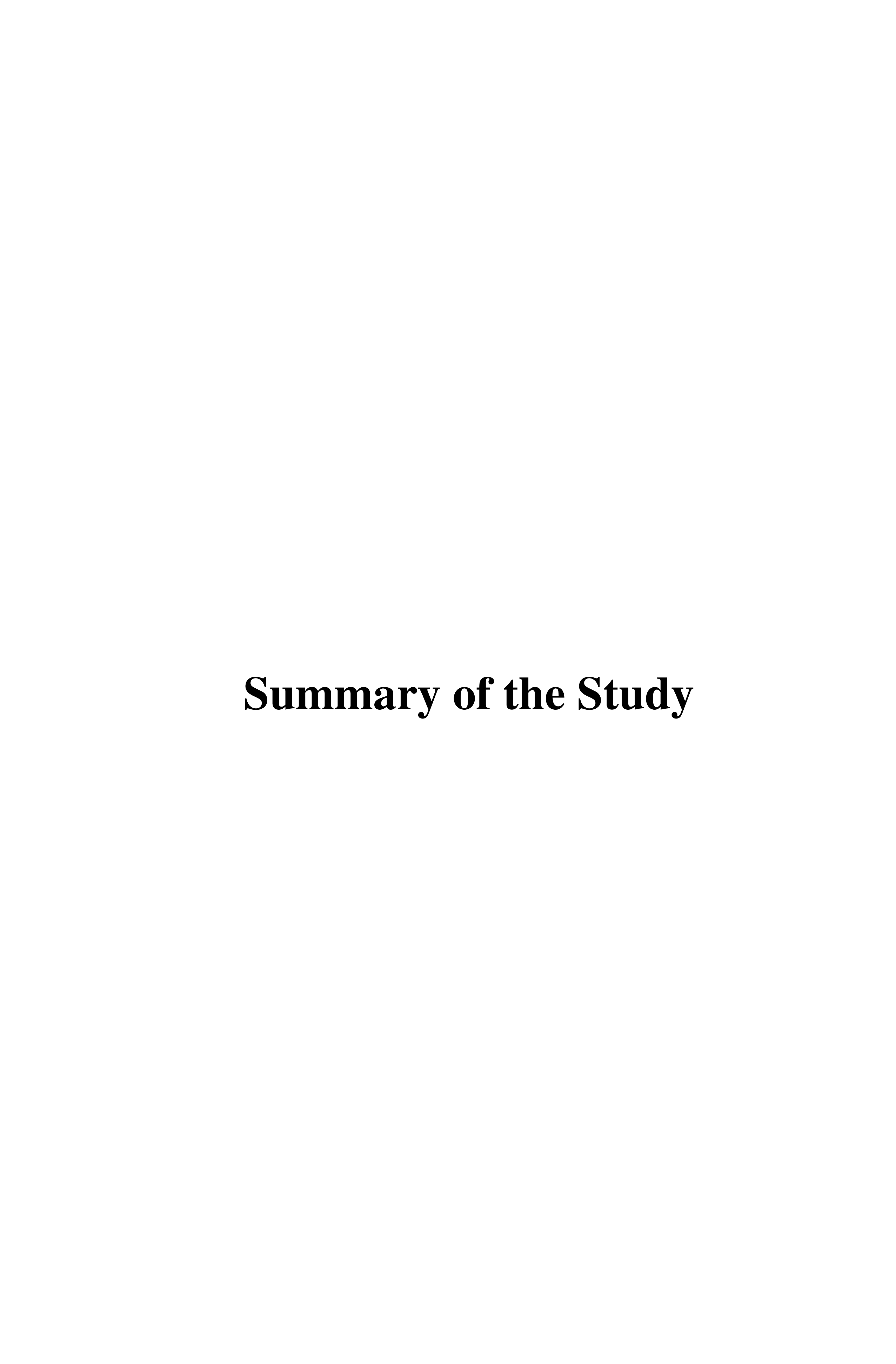
The gifted students with learning disabilities suffer from feelings of frustration and failure more than their peers others, as a result of repeated failures in school requirements and the implications of failure at home and in the community. As a result, they become less resistant to frustration and have low self-concept. The gifted students with learning disabilities

Introduction

The issue of gifted people with learning disabilities has emerged for the first time at Johns Hopkins University, USA in 1981 by an elite Special Education Scholars (El Zayat, 2002: 9). Scientists addressed a class of special needs students called binary unusual; those gifted students with learning disabilities or defaced disguised, and their proportion in the community is up to 16% of excelling mentally children. This concept found receptive of different stakeholders. In fact, in terms of the concepts of gifted and learning disabilities seems as if they represent two ends backslashes or contradictory to continuous learning (El Zayat, 2002, Baum, 1997, Beckley, 1998). These students need to develop their talents and overcome their weaknesses by reducing frustration factors, lack of motivation, focus on the strengths and positive, mitigate the effects of learning disabilities and take advantage of group counseling to overcome the social unrest and the development of social harmony. Self-concept is considered the interest of many researchers in psychology because it is one of the important factors in personality and has an important role in guiding behavior as a cornerstone of psychotherapy based on client variables.

The inability of the student to adapt himself on the one hand and adapt himself to animate others from second hand means introversion and isolation and therefore the academic failure. Accordingly, the teacher plays a major role in this stage through the provision of health of the children in order to compete and help children in revealing their true potential and thus help them develop properly. In order for proper perception of happening, there should not be a gap between the real potential of the individual and his idea of himself. He also must balance between the perception by others or to himself until this balance leads to the formation of a positive concept on him. Educators have to work on the formation and encourage of positive features and trends for the development of positive self-concept among gifted students with learning disabilities. “Self-concept also plays a major role in directing the behavior of the individual and determined him and is one of the important factors that exert a significant impact on behavior” (Sommaia Gameel, 2005: 5).

The gifted students with learning disabilities show behavioral problems through their disabilities in school performance, such as a lack of self-control and self-esteem and their conception of themselves is reduced,



Summary of the Study

Abstract

Name of the Researcher: Naglaa Ibrahim Abo El-Wafa Wahballa

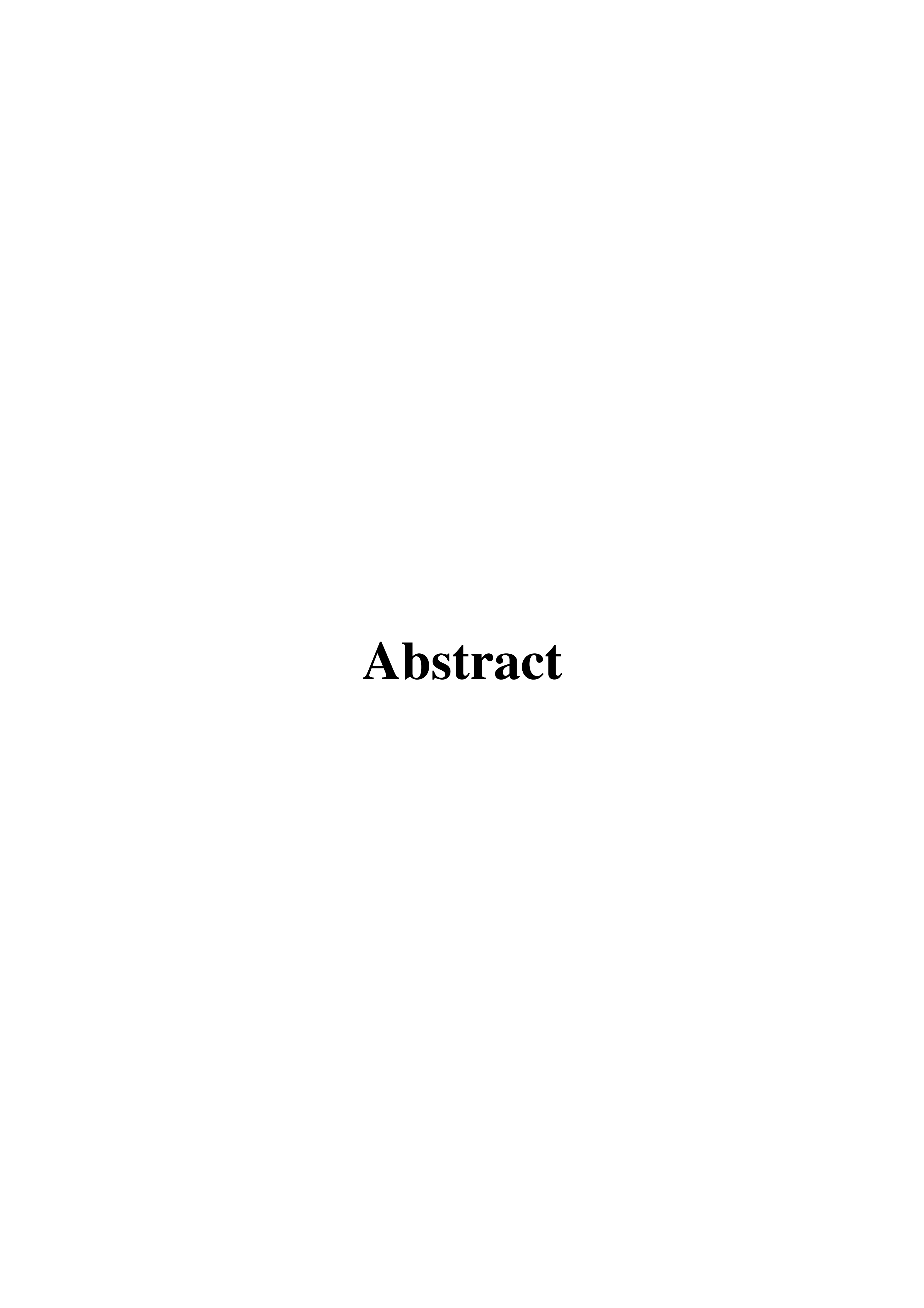
Title of the Study: Effectiveness of Counseling Program Based on Psychodrama in the Development of Self-concept for Gifted Pupils with Learning Disabilities in the Prep School.

Place of Research: Faculty of Education - Aswan University.

The current study targeted, mainly, to verify the effectiveness of counseling program based on psychodrama in the development of self-concept for gifted pupils with learning disabilities in the prep school. This verification comes from knowledge of the differences between pupils of the "guidance-group" in the pre and post scales of the self-concept scale. It also, comes from continuity of the counseling program on the "guidance-group" in the post and tracing scales after two months from the application of the program. The study sample consisted of (16) male and female pupils. They were chosen because they got low scores in the self-concept scale (prepared by: William Fitts, translated by Safwat Farag and Soheer Kamed, 1998) and high degrees in the following scales: properties of gifted students with learning difficulties (prepared by: Nabil Sharaf El-Deen, 2008) and the test of mental abilities (prepared by: Farook Mousa, 2004), status data form (prepared by: the researcher), test of innovative activities (prepared by: Magdy Habeeb, 2008), economic, social and cultural level form (prepared by: Moammar Nawwaf El Hawarnah, 2000), form of diagnosis of teachers for each of the disability and gifted (prepared by: the researcher), and program of psychodrama (prepared by: the researcher).

The results of the current study highlighted the following points:

1. **The presence of statistically significant differences between the mean scores of members of the "guidance-group" in the pre and post scales of the counseling program for the side of the post test.**
2. **The presence of no statistically significant differences between the mean scores of boys and girls on the self-concept scale in the post scale.**
3. **The presence of no statistically significant differences between the mean scores of members of the "guidance-group" on the self-concept scale in the post and tracing tests, after two months from the application of the program.**



Abstract



Aswan University



Faculty of Education

Department of Mental Health

"Effectiveness of Counseling Program Based on Psychodrama in the Development of Self-concept for Gifted Pupils with Learning Disabilities in the Preparatory Stage"

A Thesis Submitted by:

Naglaa Ibrahim Abo El-Wafa Wahballa

For the Degree of MSc in Education

Mental Health

Supervised by

Dr. Medhat Altaf Abbas

Assistant Prof. in Mental Health

Faculty of Education

Aswan University

Dr. Abeer El-Dousoky

Lecturer in Mental Health

Faculty of Education

Aswan University

2015/1436